COMPETENȚA PARENTALĂ

MODELE DE CONCEPTUALIZARE ȘI DIAGNOZĂ

(Parental Competence Questionnaire)

DR. SIMONA MARIA GLĂVEANU

COMPETENȚA PARENTALĂ

MODELE DE CONCEPTUALIZARE ȘI DIAGNOZĂ

(Parental Competence Questionnaire)

EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2012

Colecția PSIHOLOGIE

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Angelica Mălăescu

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.)

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2012
Editura Universitară
Director: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 /319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

Despre autoare

Simona Maria Glăveanu este Lector univ.dr. în Catedra de Psihologie a Universității Ecologice București. Activitatea sa didactică include: consilierea psihologică în școală, dinamica grupurilor etc. A participat la numeroase conferințe științifice, a publicat peste 25 de studii, cercetări în volume și reviste de specialitate naționale și internaționale.

Dintre acestea amintim selectiv:

Scientia Socialis, Lithuania - *Validating a training program for parental competence* in „Problems of Psychology in the 21st Century", vol 2, (2012).

La Editura Academiei Române, București a publicat: *Rezistența la stres-resursă a competenței parentale* în Revista de psihologie, vol. 58 nr.1, (2012); *Modele parentale relevate în tablouri familiare - abordare nomotetică* în „Revista de psihologie", vol. 57 nr.1 (2011); *From Stress Resistance to Stress Management. Enhancing A Resource of Parental Competence* in „Romanian Journal Of Psychology", No. 1 (2011); *Particularități etno-culturale în educația adulților* în „Cercetări filosofico-psihologice", nr.2, (2010).

La Editura Universitară, București a mai publicat: *Familia și evoluția psihocomportamentală a copiilor* în „Psihologia sănătății", Avram, E. (coord.) (2010); *Diagnoza comunicării verbale ca vector al stabilității/instabilității conjugale informale*; *Diagnoza și managementul stresului organizațional în medii sanitare* în „Cercetarea modernă în psihologie. Individ, grup, organizație: studii aplicative", Milcu, M. (coord.) (2010); *Un model multifactorial al competenței parentale* în: „Cercetarea psihologică modernă: Direcții și perspective, Cercetare cantitativă vs. cercetare calitativă", Milcu, M; Griebel, W.; Sassu, R. (coord.) (2009); *Încrederea în alianțele dintre organizații* în „Încrederea organizațională", Shockley-Zalabak, P.; Avram, E. (coord.)

(2008); *Managementul serviciilor de consiliere psihologică în educație* în „Psihologia în organizațiile moderne", Avram, E. (coord.) (2008).

La alte edituri, a publicat: *Modelul familial - factor mediator în delincvența comportamentală* în "Direcții și perspective psihologice în abordarea unicității umane și sintalității", Editura MAI, București (2010); *Dezvoltarea abilităților sociale bază în managementul carierei tinerilor* în ,,Perspective pentru dezvoltarea carierei tinerilor în context european", Ed. Sigma, București (2009); *Coordonate psihopedagogice în consilierea copiilor și tinerilor cu tulburări de conduită* în: „Neuroștiințe și psihologie clinică", Avram, E., Tătăreanu, L. (coord.), Editura Didactică și Pedagogică, București (2009).

CUPRINS

Prefață 15
Cuvânt înainte 19

PARTEA ÎNTÂI
ARIA PROBLEMATICĂ A COMPETENȚEI PARENTALE: PREMISE ȘTIINȚIFICE, MODELE DE CONCEPTUALIZARE ȘI DIAGNOZĂ

Capitolul I
MODELE PARENTALE 27
1. Modelul părinților „autoritari” 29
2. Modelul părinților „indulgenți” 35
3. Modelul părinților „protectori/hiperprotectori” 40
4. Modelul părinților „inconsecvenți” 44
5. Modelul părinților „indiferenți” 46
6. Modelul părinților „agresivi” 50
7. Modelul părinților „eficienți” 52

Capitolul II
MEDIUL FAMILIAL ÎN ASISTAREA FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COPILULUI 59
1. Rolul familiei în formarea personalității 59
   1.1. Componenta afectivă 61
   1.2. Conduita morală 64
   1.3. Integrarea socială 66
   1.4. Devianța comportamentală 70
2. Interrelațiile parentale și dezvoltarea cognitivă 75
3. Reprezentările copilului vizând mediul familial 78

Capitolul III
DEMERSURI EXPLICATIV-INTERPRETATIVE ALE COMPETENȚEI PARENTALE 80
1. Modelul factorial al competenței parentale 80

2. Conotații psihologice ale modelelor explicativ-interpretative 84
2.1. Modelul *personal* sau modelul *trăsăturilor* 84
2.1.1. Competența parentală – modul al competențelor sociale (dimensiuni de personalitate) 85
2.1.2. Inteligența emoțională – resursă a competențelor parentale 94
2.1.3. Alți factori psihologici individuali ai părinților ... 103
2.1.3.1. Cogniția părinților 103
2.1.3.2. Rezistența la stres 105
2.1.3.3. Tulburările emoționale 105
2.1.3.4. Tulburările de personalitate și psihozele. 107
2.2. Modelul situațional sau contingent 108
2.2.1. Particularități socio-culturale și socio-economice – vectori mediatori în competența parentală 109
2.2.2. Amprenta carierei profesionale asupra competenței parentale 113
2.2.3. Bona–factor modelator în competența parentală . 115
2.2.4. Competență parentală și tip de familie 116
2.2.4.1. Familia tradițională / modernă 116
2.2.4.2. Familia parentală 120
2.2.4.3. Familia monoparentală 124
2.2.4.4. Familia extinsă 127
2.2.4.5. Familia de proveniență 129
2.3. Modelul interacționist-integrativ 130
2.3.1. Relația dintre trăsăturile copilului și ale părinților . 131
2.3.2. Tipologia copilului dificil 136
2.3.3. Relațiile dintre frați 139

Capitolul IV
MIJLOACE DE DIAGNOZĂ ALE COMPETENȚEI PARENTALE 142
1. Instrumente de investigare a interrelaționării în familie – conotații pentru evaluarea competenței parentale 142
2. Strategia națională integrată de formare și dezvoltare a competențelor parentale 144

3. Noutăți internaționale în abordarea parentingului/ competenței parentale 148

PARTEA A DOUA
CERCETARE

Capitolul V
METODOLOGIA CERCETĂRII 157
1. Obiective 157
2. Ipoteze 158
3. Subiecți 158
4. Metode 159
4.1. Instrumente folosite pentru examinarea părinților 159
4.1.1. Inventarul CC.P. (S.Glăveanu) 159
4.1.2. Grila de evaluare a percepției cadrelor didatice asupra dinamicii competenței parentale (S.Glăveanu) 165
4.1.3. Chestionarul 16 P.F (R.B.Cattell) 166
4.1.4. Chestionarul G.Z. (J.Guilford-W.Zimmerman) ... 174
4.1.5. Testul EQ (T.Carabin) 177
4.1.6. Inventarul EMBU (C. Perris *et al.*) 179
4.1.7. Chestionarul COPE (C.S.Carver *et al.*) 181
4.1.8. Chestionarul M.R.Q. (W.E.Snell *et al.*) 185
4.2. Instrumente folosite pentru examinarea copiilor 190
4.2.1. Chestionarul W-M (Woodworth –Mathews) 190
4.2.2. Grila de observare și evaluare a comportamentului copilului la școală și de investigare a evenimentelor familiale din perspectiva cadrelor didactice (S.Glăveanu) 194

Capitolul VI
PREZENTAREA, ANALIZA ŞI INTERPRETAREA DATELOR 196
1. Analiza preliminară a datelor 196
2. Modelul factorial al competenței parentale 198

3. Variația competenței parentale în funcție de particularități socio-demografice) 208
4. Un set de trăsături de personalitate ca predictori ai competenței parentale 229
5. O serie de variabile psiho-sociale ale părinților în corelație cu dimensiunile competenței parentale 248
5.1. Inteligența emoțională 248
5.2. Modul de percepere a experienței modelului educativ trăit în familia de origine 251
5.3. Stilul de coping 255
5.4. Particularitățile relației de cuplu 257
6. Adaptarea școlară și socială a copiilor în alternative ce corelează cu atributele competenței parentale 261

Capitolul VII
CONCLUZII 268

BIBLIOGRAFIE 279

ANEXE 299
Anexa 1 – Chestionar pentru investigarea atitudinilor parentale (*Simona Maria Glăveanu*) 299
Anexa 2 – Grilă de identificare a copiilor cu dificultăți școlare și familiale, destinată cadrelor didactice (*Simona Maria Glăveanu*) 303
Anexa 3 – Inventarul C.C.P. (*Simona Maria Glăveanu*) 304
Anexa 4 – Grila de evaluare a percepției cadrelor didactice asupra dinamicii competenței parentale (*Simona Maria Glăveanu)* 313
Anexa 5 – Grilă de observare și evaluare a comportamentului copilului la școală și de investigare a evenimentelor familiale (din perspectiva cadrelor didactice) (*Simona Maria Glăveanu*) 315

REZUMAT (în limba engleză) 317

CONTENTS

Foreword 15

PART I
THE PROBLEMATIC AREA OF THE PARENTAL COMPETENCE: SCIENTIFIC PREMISES, MODELS OF CONCEPTUALIZATION AND DIAGNOSIS

Chapter I
PARENTAL MODELS 27
1. The "authoritative" parents 29
2. The "indulgent" parents 35
3. The "protective/hyper-protective" parents 40
4. The "inconstant" parents 44
5. The "indifferent" parents 46
6. The "aggressive" parents 50
7. The "efficient" parents 52

Chapter II
THE FAMILIAL ENVIRONMENT AND THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CHILD 59
1. The role of the family in building the personality 59
   1.1. The affective component 61
   1.2. The moral conduct 64
   1.3. The social integration 66
   1.4. Behavioral deviance 70
2. The parental interrelations and cognitive development 75
3. The child's representations of the family 78

Chapter III
EXPLANATORY-INTERPRETATIVE APPROACHES OF THE PARENTAL COMPETENCE 80
1. The factorial model of the parental competence 80

2. The psychological connotations of explanatory-interpretative models 84
2.1. The personal model 84
2.1.1. The parental competence – a component of the social skills (personality dimensions) 85
2.1.2. The emotional intelligence – a resource for the parenting skills 94
2.1.3. Other parents' individual psychological factors .. 103
2.1.3.1. Parents' cognition 103
2.1.3.2. Stress resistance 105
2.1.3.3. Emotional disorders 105
2.1.3.4. Personality disorders and psychoses 107
2.2. The situational or contingent model 108
2.2.1. The socio-cultural and socio-economic features – mediating vectors of the parental competence 109
2.2.2. The effect of the professional career on the parental competence 113
2.2.3. The babysitter – a shaping factor of the parental competence 115
2.2.4. The parental competence and the familial type ... 116
2.2.4.1.Traditional/ modern family 116
2.2.4.2. Parental family 120
2.2.4.3. Monoparental family 124
2.2.4.4. Extended family 127
2.2.4.5. Family of originm 129
2.3. The interactionist-integrative model 130
2.3.1. The relation between child's and parent's characteristics 131
2.3.2. The typology of the difficult child 136
2.3.3. The relations inside the brotherhood 139

Chapter IV
DIAGNOSTIC TOOLS OF THE PARENTAL COMPETENCE 142
1. Tools for investigating the familial interrelations – the implications for the assessment of parental competence 142
2. The integrated national strategy of creating and developing the parental competence 144

3. International innovations that address the positive parenting/ parental competence 148

PART TWO
RESEARCH

Chapter V
RESEARCH METHODOLOGY 157
1. The objectives 157
2. The hypotheses 158
3. The subjects 158
4. The methods 159
4.1. Tools used for examining the parents 159
4.1.1. Inventory P.C.Q (S.Glăveanu) 159
4.1.2. The chart for teachers' assessment of the dynamics of the parental competence (created by us) 165
4.1.3. 16 P.F. questionnaire (R.B.Cattell) 166
4.1.4. G.Z. questionnaire (J.Guilford-W.Zimmerman) ... 174
4.1.5. EQ test (T.Carabin) 177
4.1.6. Inventory EMBU (C.Perris *et al.*) 179
4.1.7. COPE questionnaire (C.S.Carver *et al.*) 181
4.1.8. M.R.Q. questionnaire (W.E.Snell *et al.*) 185
4.2. Tools used for examining the children 190
4.2.1. W-M Questionnaire (Woodworth- Mathews) 190
4.2.2. The chart for teachers observation of the childs behavior in school and for data gathering about the family situation (S.Glăveanu) 194
Chapter VI
DATA PRESENTATION, ANALYSIS AND INTERPRETATION 196
1. The preliminary data analysis 196
2. The factorial model of the parental competence 198

3. The variation of the parental competence according to socio-demographic features 208
4. A set of personality traits as predictors of the parental competence 229
5. A number of parents' psychosocial variables correlated with the dimensions of the parental competence 248
5.1. Emotional intelligence 248
5.2. Perception of the educational model experienced during childhood 251
5.3. Coping style 255
5.4. Marital relation features 257
6. The children's scholar and social adaptation significantly correlates with the attributes of the parental competence 261

Chapter VII
CONCLUSIONS 268

BIBLIOGRAPHY 279

ANNEXES 299
Annex 1 - Questionnaire for investigate parental attitudes (*Simona Maria Glăveanu*) 299
Annex 2 - A grid to identify children that present difficulties to adapt at school and within society and have a difficult life situation (*Simona Maria Glăveanu*) 303
Annex 3 - Inventory P.C.Q (*Simona Maria Glăveanu*) 304
Annex 4 - The chart for teachers' assessment of the dynamics of the parental competence (*Simona Maria Glăveanu*) 313
Annex 5 - The chart for teachers' observation of the child's behavior in school and for data gathering about the family situation (*Simona Maria Glăveanu*) 315

SUMMARY 317

Prefață

Raportul părinți-copii este, fără îndoială, o experiență de vârf („*peak experience*") – în nici un alt gen de relaționare nu se întâlneşte atât de pregnant acea „*entelehie*" (starea de împlinire sau desăvârşire, definită de Aristotel drept esența sufletului), acea punere în act a potențialelor vitale: atât copilul, cât şi părintele învață, se dezvoltă, cultivă dragostea, speranța, fericirea, iertarea, vocația devoțiunii şi a sacrificiului.

Creşterea copiilor, denumită astăzi generic cu termenul „*parenting*", este, evident, cea mai veche vocație umană. Succesul acesteia a fost asigurat de pulsiunea filogenetică a grijii pentru progenitură – de aceea s-a şi pretat la intuiție, empirism şi rutină.

Astăzi, „*parenting*"-ul este domeniu al unor politici publice, incită la apariția unor dezbateri, hotărâri legislative şi reuniuni ştiințifice internaționale. În asemenea context, o lucrare de sintetizare şi integrare a informațiilor, concepțiilor, teoriilor şi modalităților de operaționalizare este mai mult decât necesară.

Autoarea gândeşte într-un registru nou relația părinți-copii şi anume în termenii „*competenței parentale*"; noțiunea a fost conceptualizată de aceasta încă din 2008, după doi ani de studii şi publicată în „*Cercetare psihologică modernă*", volum coordonat de M. Milcu, W. Griebel şi A. Sassu.

Conceptul de „*competență parentală*", operaționalizat de autoare în cartea de față, apare nu numai ca un „*insight*" în fața empirismului, ci fundamentează o ştiință cu metodologie investigativă şi diagnostică, într-o viziune multifactorială, sistemică şi nomotetică.

Comparând diverse concepții ale unui însemnat număr de autori privind stilul educativ (structurate pe axele autoritate-liberalism, dragoste-ostilitate) şi efectele acestuia în planul dezvoltării psihice a copilului, autoarea a conturat şase modele parentale – autoritar, indulgent, hiperprotector, inconsecvent, indiferent şi agresiv – ca premisă pentru relevarea modelului părintelui eficient/competent.

Este de remarcat pertinența şi rigoarea cu care autoarea lărgeşte cadrul de investigare a relației părinți-copii prin prezentarea şi analizarea, într-o viziune integrativă, a teoriilor referitoare la rolul familiei în formarea personalității, conduitei sociale şi morale şi dezvoltarea cognitivă a copilului, din perspectiva succesului sau insuccesului modelului educativ în integrarea şcolară şi socială a copilului.

Considerentele dezbătute până acum au permis autoarei să identifice complexitatea competenței parentale şi să o reflecte prin elaborarea unui model factorial ce conține cinci factori (cunoaşterea particularităților copilului, suport afectiv, disciplinare, managementul timpului şi al situațiilor de criză) şi raportarea la trei modele explicativ-interpretative (personal, situațional şi interacțional-integrativ).

Se cuvine a fi subliniată maniera în care autoarea a răspuns provocării lansate de situația din România şi anume a lipsei unor instrumente valide de evidențiere a relațiilor părinți-copii – deşi la nivel internațional există numeroase asemenea instrumente – în sensul conceperii şi validării unui chestionar de investigare a competenței parentale (CCP).

Contribuțiile sunt cu atât mai consistente cu cât parcurgem partea a doua a cărții în care sunt argumentate metodologic caracteristicile psihometrice ale instrumentelor concepute. Autoarea aprofundează analiza competenței parentale sub

aspectul variațiilor ei determinate de particularitățile socio-demografice, trăsăturile de personalitate şi caracteristici psiho-sociale precum: inteligența emoțională, stilul de coping, ambientul conjugal şi modelul educativ trăit în familie.

Cartea de față este un succes, un construct de referință în domeniu, vizând emergența impactului dintre psihologie şi viața curentă, dinamică.

Prin modul de organizare a conținutului, *cartea reprezintă o valoare ştiințifică şi metodologică, cu certe note de originalitate.* Din *perspectivă teoretică*, autoarea oferă o sistematizare şi o trecere de la paradigmele reducționiste la cele dinamice şi interacționist-sistemice în studiul relației părinți-copii (prin conceptualizarea şi operaționalizarea competenței parentale în relația cu şcolarul mic). De asemenea, din *perspectivă practică*, realizează o exemplificare a unui demers de cercetare a competenței parentale (prin construirea unui chestionar de evaluare şi a unor grile de observare şi evaluare a dinamicii acesteia şi a comportamentului copilului la şcoală, introduse în portofoliul instrumental din aria „*parenting*"-ului).

Reuşind o cercetare amplă asupra funcționalității competenței parentale, rezultatele remarcabile ale autoarei au fost şi sunt diseminate la manifestări ştiințifice din țară şi străinătate. În acest sens amintim participarea sa la ediția din 2011 a conferinței „*Evidence-Based Parent Education Programs and Best Practices to Promote Positive Parenting*", derulată de „*European Society for Developmental Psychology*", cu workshopul „*Arta de a comunica eficient cu copilul*", dar şi publicarea lucrării „*Validating a Training Program for Parental Competence*" în revista „*Problems of Psychology in the 21st Century*", apărută în 2012 sub egida Scientia Socialis Lithuania.

Avem în această carte o abordare de avangardă, cu o gândire flexibilă, divergentă asupra conținuturilor, formelor, mijloacelor şi dezvoltării competenței parentale. Ca orice lucru conceput de om, şi cartea Simonei Glăveanu este expresia unui caracter; după conlucrarea de mai mulți ani, avem satisfacția să vedem că această „*expresie*" este benefică societății.

Prof.univ.dr. Grigore Nicola
Academia Română
Institutul de Filosofie şi Psihologie „*C.Rădulescu-Motru*"
Departamentul de Psihologie

Cuvânt înainte

Studiul şi cercetarea relaţiei părinţi-copii constituie un subiect de interes pentru specialişti din domenii diverse – psihologie, pedagogie, sociologie etc., ceea ce a făcut ca această tematică să cunoască o paletă largă de abordări: cele centrate pe latura teoretico-descriptivă au condus la tipologii comportamentale ale copiilor şi părinţilor în cadre problematice relevante; alte lucrări au elaborat şi validat îndrumări pentru coping-ul eficient – cu sau fără o fundamentare personologică (B. Spock, 2000; Dorothy Law Nolte şi Rachel Harris, 2001; Carmen Ciofu, 2004; Irina Petrea, 2007). O altă direcţie a fost reprezentată de dezvoltarea self-managementului părinţilor în exersarea funcţiei educative (L. Schlessinger, 2004) şi a programelor individualizate pentru disfuncţii clar determinate (A. Frankland şi P. Sanders, 1999; M. Dopfner *et al.*, 2004; F. şi Ulrike Petermann, 2006).

Deşi demersul privind studiul relaţiei părinţi-copii este complex şi aparent complet (date fiind multitudinea cercetărilor şi diversitatea perspectivelor de analiză), în literatura de specialitate întâlnim îndeosebi informaţii generale despre optimizarea acestei interacţiuni, care fac referire mai ales la copilul de vârstă preşcolară, la puber sau adolescent.

Prin urmare, ne-am propus definirea unui cadru ştiinţific pentru abordarea psihologică a relaţiilor între părinţi şi copiii de vârstă şcolară mică, lansând conceptul de *competenţă parentală* şi investigând condiţiile de dezvoltare a acesteia ca factor de progres în procesul adaptării şcolare şi sociale a copilului.

Structura şi dezvoltarea competențelor a fost studiată în majoritatea domeniilor de activitate, cu raportare explicită la eficiența muncii – în acest sens, R. Boyatzis a elaborat un model al competențelor luând în considerare trăsături de personalitate şi comportamente observabile (R. Boyatzis, *apud* R. Wood şi T. Payne, 1999).

În cadrul cercetării noastre concepem o extindere a termenului respectiv în domeniul consilierii psihologice prin sintagma *competență parentală*, păstrând notele principale ale termenului generic. *Competența parentală* reprezintă un sistem de cunoştințe, priceperi, deprinderi şi abilități susținute de trăsături de personalitate specifice, ce îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină şi să depăşească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului.

Termenul a fost *conceptualizat de noi* în anul 2008, fiind prezentat la „*Conferința internațională de la Sibiu*" în cadrul unui studiu ce a fost publicat un an mai târziu la Editura Universitară din Bucureşti, în volumul intitulat „*Cercetarea psihologică modernă: direcții şi perspective*", coordonat de M. Milcu, W. Griebel şi Ana Raluca Sassu. Conceptul de *competență parentală* a cunoscut o largă recunoaştere în România, prin apariția în anul 2010 a „*Strategiei naționale integrate de formare şi dezvoltare a competențelor parentale*" intitulate „*Părinți mai buni – copii mai educați – o viață mai bună*" şi susținute de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului şi Sportului.

Studierea chestionarelor de investigare a interrelaționării în familie disponibile la nivel național a relevat absența unui instrument valid care să abordeze relația dintre părinți şi copiii aflați în etapa vârstei şcolare mici; la nivel internațional au fost identificate chestionare consacrate, însă acestea nu au fost găsite şi la firmele responsabile cu distribuirea testelor

psihologice etalonate pe populația românească. Aceste considerente au reprezentat pentru cercetarea noastră nevoi ce au declanşat, în scopul atingerii obiectivelor acesteia, demersul de construire a unui chestionar care să investigheze competența parentală şi să surprindă multitudinea dimensiunilor acesteia într-o viziune integrativă ce depăşeşte analizarea doar a stilului educativ şi care, prin scale şi conținut, să aducă noutate în domeniu.

Vizând o abordare cât mai completă asupra relației părinți-copii, ne-am propus: elaborarea unui model structural al competenței parentale întemeiat pe latura personologică, dar şi pe anumite aspecte psiho-sociale precum stilul de coping, inteligența emoțională, particularități ale relației conjugale şi perceperea experienței modelului educativ trăit în familie; relevarea relației dintre competența parentală şi patternurile de conduită ale copiilor pentru identificarea direcțiilor de dezvoltare.

Tematica cercetării, demersul ştiințific proiectat şi obiectivele propuse se înscriu pe linia eforturilor de a pune la dispoziția specialiştilor din domeniul consilierii familiale/ şcolare metode de evaluare a relațiilor părinți-copii: „*Chestionarul de investigare a competenței parentale*" şi „*Grilele de observare şi evaluare*" ale dinamicii acesteia şi ale comportamentului copilului la şcoală (din perspectiva cadrelor didactice) – instrumente în baza cărora vor putea fi identificate profile psihologice ale părinților, utile în activitatea de diagnoză şi de evaluare a intervenției. Totodată, cartea se adresează şi studenților de la facultățile de psihologie şi ştiințe ale educației, celor ce urmează cursuri masterale în domeniile respective (oferind posibilitatea de aprofundare a cunoştințelor prin prezentarea sistematică atât a concepțiilor ştiințifice, cât şi a demersului practic) precum şi, nu în ultimul rând, părinților.

Cu toate acestea, demersul investigativ nu se încheie aici; în următorul volum – intitulat **Programe de educație parentală** – vom prezenta succint o serie de programe naționale şi internaționale prin prisma cărora am analizat rezultatele decurse din proiectarea, implementarea şi evaluarea/validarea unui training de dezvoltare a competenței parentale elaborat de noi.

Conținutul acestei cărți şi al volumului ulterior de care am amintit mai sus se bazează pe textul lucrării noastre de doctorat **Studiul competenței parentale: o abordare structural dinamică în scopul proiectării unui program de formare-dezvoltare**, iar cercetarea aferentă acesteia (derulată între anii 2006-2011) a inclus şi date rezultate din activitatea profesională în calitate de psiholog consilier şcolar.

Programul de doctorat s-a desfăşurat în perioada 2008-2011 în cadrul Institutului de Psihologie „*Constantin Rădulescu-Motru*" al Academiei Române, iar teza noastră, apreciată cu distincția „MAGNA CUM LAUDE", a fost coordonată de prof. univ. dr. Grigore Nicola, căruia îi mulțumim pentru profunda îndrumare ştiințifică şi prețiosul sprijin moral.

De asemenea, adresăm mulțumiri şi celor care au făcut parte din comisiile de examinare pe parcursul pregătirii doctorale şi de susținere a tezei: conf. univ. dr. Ruxandra Gherghinescu, conf. univ. dr. Ana Maria Marhan, conf. univ. dr. Cornelia Tatu, conf. univ. dr. Irina Anca Tănăsescu şi conf. univ. dr. Bogdan Danciu.

Simona Maria Glăveanu

FOREWORD

The study of the parent-child relation has been for long a matter of interest for scholars in various social sciences (psychology, pedagogy, sociology etc). This fact has determined a diversity of scientific approaches of the above mentioned relation which can be grouped as follows: some are theoretical and descriptive and have resulted into behavioral typologies of parents and children, others have elaborated and validated guidance for coping to the inherent difficulties of the relation – with or without a personality-related foundation (B. Spock, 2000; Dorothy Law Nolte and Rachel Harris, 2001; Carmen Ciofu, 2004; Irina Petrea, 2007) and, finally, others are centered on the development of parental self management over the educational process (L. Schlessinger, 2004) and of programs that are tailored on clearly identified dysfunctions (A. Frankland and P. Sanders, 1999; M. Dopfner *et al.*, 2004; F. and Ulrike Petermann, 2006).

Although the scientific work on the parent-child relation is very complex and seems comprehensive (due to the vast amount of studies and the diversity of analytic perspectives), most of the dedicated literature offers only general information for optimizing this relation and, furthermore, it concerns mainly the preschool period, puberty and adolescence.

As a consequence, we intended to define a scientific frame that could facilitate the psychological approach of the parents' relation to the early-school aged children. For this purpose, we defined the concept of *parental competence* as a progress factor for children's school and social adaptation and investigated the conditions that influenced its development.

The competence structure and development was studied in the majority activity fields, with an explicit relation to work efficiency; on this coordinate, R Boyatzis issued a competence model taking into consideration noticeable personality traits and behavior (R. Boyatzis, *apud* R. Wood şi T. Payne, 1999).

Within our research we conceive a development of the respective term in the psychological counseling field through *parental competence* term, keeping the main notes of the generic term. *The parental competence* was defined by us as *a system of knowledge, skills, capabilities, abilities and habits that allow the parent to successfully fulfill the parental responsibilities and also to prevent/deal with crisis situations in a manner that contributes to the child's development.* The term was introduced and drafted by us in year 2008, being presented during the "*Sibiu International Conference*"; the study was published one year later in the volume "*Modern psychological research: directions and perspectives*", coordinated by M. Milcu. The parental competence term knew a wide acknowledgment in Romania, by the appearance in 2010 of "*Integrated national strategy of parental competences creation and developmen*t", supported by Ministry of Education, Research Youth and Sports.

By studying the investigation surveys for family interrelationship available at national level, the absence of a valid tool to approach the relationship between parents and children of young school age was revealed; at international level established surveys were identified, however they were not available also for the companies responsible to distribution of psychological tests standardized for the Romanian population. These facts represented for our research needs and objectives that triggered the action of drafting a survey to investigate the parental competence and to capture the multitude of its dimensions in an integrated perspective that

would go beyond the analysis of only the educational style and would bring novelty to the domain (through its scales and content).

In order to maximize the degree of completeness of the investigation, we intended to issue a structural model of parental competence created both on personological traits, as well as on several psycho-social aspects (such as coping style, emotional intelligence, particularities of marital relation and the perception of the educational model lived in the family) and also to reveal the relation between parental competence and children behavioral patterns (in order to identify its dimensions that need to be developed).

The research theme, the drafted scientific process and the intended objectives are within the line of efforts to put to disposition of family/school counseling field specialists, methods to assess the parents-children relationships, as well as "*The parental competence questionnaire*" and the "*Observation and assessment grills"* of its dynamic and of child behavior in school from teachers' perspective, based on which parents psychological profiles shall be identified, useful in the intervention diagnosis and assessment activity.

Then again, this book addresses the students in psychology and educational sciences and those who attend master degree courses (as it offers the possibility of deepening their knowledge through the systematic presentation of both the scientific approaches and the practical study), and, last but not least, the parents.

Nevertheless, the scientific investigation has not been concluded yet: in our next book, which will be entitled **Parental Education Programs**, a series of national and international programs will be briefly described. Those programs were used as a landmark for analyzing the results that were obtained by designing, implementing and

evaluating/validating the training program for the parental competence elaborated by us.

This book and the afore-mentioned next volume are based on the content of our doctoral paper entitled **The Study of Parental Competence. A Structural and Dynamic Approach for Designing a Formation and Development Program**, and the research that was included in it was carried out between 2006 and 2011 and also included information from the professional activity as a school counselor and psychologist.

The doctoral course was carried out between 2008 and 2011 at the „*Constantin Rădulescu-Motru*" Institute of Psychology of the Romanian Academy and our doctoral paper (that was awarded the „MAGNA CUM LAUDE" degree) was coordinated by professor Grigore Nicola, Ph.D., whom we thank for the profound scientific guidance and valuable moral support.

We also thank the various scholars who took part in the examination commisions throughout the doctoral course and in the context of presenting the final dissertation: associate professor Ruxandra Gherghinescu, Ph.D., associate professor Ana Maria Marhan, Ph.D., associate professor Cornelia Tatu, Ph.D., associate professor Irina Anca Tănăsescu, Ph.D., and associate professor Bogdan Danciu, Ph.D.

Simona Maria Glăveanu

PARTEA ÎNTÂI

ARIA PROBLEMATICĂ A COMPETENȚEI PARENTALE: PREMISE ŞTIINȚIFICE, MODELE DE CONCEPTUALIZARE ŞI DIAGNOZĂ

Capitolul I

MODELE PARENTALE

Având scopul de a deține o imagine cât mai clară şi autentică asupra structurii şi dinamicii relațiilor parentale în societatea contemporană românească, am pornit cercetarea competenței parentale analizând teoriile şi concepțiile ce descriu relația părinți-copii din perspectiva unor tablouri psiho-comportamentale, al mijloacelor educative utilizate şi al efectului acestora în dezvoltarea copilului – informațiile obținute fiind reorganizate de noi în conceptul de *model parental*.

Din această perspectivă, am definit *modelele parentale* drept *sisteme de informații vizând tablouri psiho-comportamentale cu valențe explicativ-interpretative şi predictive, constituind reper în studiul relațiilor părinți-copii* (Simona Maria Glăveanu, 2011a).

Modelele parentale dețin în componența lor atât informații ce vizează *stilul parental*, cât şi aspecte ce descriu *atmosfera familială*. *Stilul parental* denumeşte modul în care părinții acționează asupra copiilor şi constituie o uniune (fie armonică, fie dizarmonică) a stilurilor educative personale caracteristice fiecăruia dintre cei doi părinți (şi care, în mod evident, suportă un număr mare de variații de la o situație la alta, având în

vedere multitudinea factorilor externi şi interni determinanți) (Ecaterina Vrăşmaş, 2002). Conceptul de *stil educativ* vizează natura şi caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ (Elisabeta Stănciulescu, 1997), iar efectele sale depind de structurile temperamentale/calitățile psihice ale tuturor membrilor familiei (E. Fischbein, 1970).

Atmosfera familială este rezultat al multitudinii relațiilor ce se stabilesc între membrii familiei, reprezentând o expresie directă a modelelor comportamentale pe care aceştia le manifestă. Atmosfera familială poate fi caracterizată prin organizare (coeziune familială, colaborare etc.) sau prin dezorganizare (disensiuni, dezbinare afectivă), coerență sau inconstanță atât în promovarea valorilor socio-morale cât şi în mijloacele educative utilizate. Aurora Liiceanu *et al.* (2007) constată că, în cazul preadolescenților, eficiența efectului formativ al educației este cu atât mai crescută cu cât relația dintre adult şi copil este mai relaxată, bazată pe o comunicare deschisă, lipsită de prejudecăți şi cooperantă.

Preluând şi reorganizând concepțiile lui M. Reuchlin (1972) şi J. Kellerhals şi Cléopâtre Montandon (1991) (*apud* Ecaterina Vrăşmaş, 2002), modelele personologice parentale pot fi clasificate prin raportare la două axe de analiză: axa *autoritate-liberalism* (constrângere-permisivitate) şi axa *dragoste-ostilitate* (ataşament-respingere).

Indicatorii caracteristici primei axe reprezintă nivelul de intensitate a autorității parentale exercitate asupra copiilor (constrângerile/restricțiile impuse copiilor, responsabilitățile atribuite acestora, modul de exercitare a controlului parental şi rigoarea cu care este aplicat, strictețea regulilor etc.).

Pentru cea de-a doua axă de analiză, indicatorii permit evaluarea nivelului de implicare/dăruire a părinților în activitățile întreprinse de copii, nivelul sprijinului pe care părinții îl acordă copiilor, timpul alocat educației intrafamiliale, consec-

venţa abordării problemelor specifice vârstei de dezvoltare a copilului, gradul de concordanţă a stărilor şi manifestărilor afective ale părinţilor cu nevoile emoţionale ale copiilor etc.

Cele două axe de analiză sunt definite prin doi termeni generici: *controlul parental* şi, respectiv, *sprijinul parental* (Diana Baumrind, 1972); combinaţiile realizate între diferitele valori ale variabilelor amintite determină, din perspectiva studiului nostru, şase modele personologice parentale: *părinţii autoritari*, *indulgenţi*, *protectori*, *inconsecvenţi*, *indiferenţi* şi *agresivi*. Ulterior, analiza caracteristicilor acestor modele şi, mai ales, a efectelor lor asupra copilului a condus la constituirea într-o viziune integrativă şi la extragerea unor factori ai celui de-al şaptelea model – *modelul părintelui eficient/competent.*

1. Modelul părinţilor „autoritari”

Deşi disciplina joacă un rol important în formarea personalităţii copilului, există anumite tipuri de părinţi care consideră că această componentă a educaţiei este fundamentală şi prevalentă, în consecinţă, apreciază că cele mai bune rezultate în formarea viitorului adult se obţin prin recursul la măsuri autoritare şi chiar restrictiv-punitive (E. Fischbein, 1970; B. Spock, 2000).

Abordarea educativă autoritară a fost legitimată, în decursul timpului, inclusiv prin studii de specialitate întreprinse de pedagogi şi/sau alţi cercetători din domenii conexe educaţiei; spre exemplu, H. Joubrel şi P. Bertrand (1968) propun autoritatea ca metodă de interacţiune părinţi-copii eficientă, manifestată sub diverse forme în funcţie de sex, vârstă şi împrejurări. Autorul apreciază că tendinţa copilului de a imita părintele în modul de a fi şi de a acţiona constituie un aspect pozitiv rezultat în urma manifestării autorităţii parentale

şi atrage atenţia asupra efectelor negative ale indulgenţei parentale (pe care o asociază cu egoismul şi eşecul copilului în relaţiile sale ulterioare).

În mod asemănător, pornind de la sistemele de valori, atitudini şi credinţe care susţin comportamentele educative, J.M. Bouchard elaborează în 1988 (*apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) un model educativ ce ar putea fi identificabil cu stilul parental autoritar, însă pe care preferă să îl denumească *raţional*. Acesta se caracterizează prin faptul că gestiunea activităţii educative este ierarhică, părinţii fiind cei care deţin puterea, care decid asupra devenirii copilului şi care impun aşteptările lor acestuia din urmă. Ei se situează în raport cu copilul pe poziţii de experţi în probleme de educaţie şi acordă mare importanţă disciplinei, ordinii, supunerii, autorităţii, reuşitei şcolare şi profesionale. Comunicarea între părinţi şi copii este, de asemenea, ierarhică: primii distribuie ordine, impun, ameninţă, critică, controlează, interzic, dau soluţii.

Se remarcă, la autorii amintiţi, menţionarea nevoii de „încredere faţă de părinţi" (H. Joubrel şi P. Bertrand, 1968) şi a celei ca părinţii să deţină calitatea de „experţi" (J.M. Bouchard, 1988 *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) – aspecte ce indică faptul că autoritatea parentală trebuie acceptată şi considerată ca atare de către copii, pentru a obţine rezultatele scontate. În acelaşi sens, E. Fischbein (1970) consideră că sancţiunile (şi chiar recompensele) prin ele însele ar fi lipsite de eficienţă dacă părinţii nu ar avea un anumit ascendent asupra copiilor lor, garantat, în opinia sa, de mult mai bogata experienţă de viaţă a părinţilor precum şi de asigurarea condiţiilor materiale şi sociale ale dezvoltării copilului.

Totuşi, acest ascendent nu se poate manifesta plenar decât dacă este conştientizat de către părinte (cu alte cuvinte, decât dacă acesta acceptă ca firească superioritatea poziţiei sale şi nu resimte nevoia de a o reconfirma permanent prin măsuri critice

şi restrictive *exagerate*) şi dacă părintele se raportează la copil prin intermediul dragostei adresate celui din urmă.

În consecinţă, dacă părinţii sunt severi (au standarde deosebit de ridicate cu privire, de exemplu, la politeţe, punctualitate, îngrijire personală, dorinţa de a ajuta etc.) dar sunt, în fond, iubitori, combinaţia va da naştere la adoptarea de standarde înalte similare şi severitate de către copiii lor când vor creşte. Astfel, copiii nu ajung neapărat indivizi „*crispaţi*" sau ostili din cauza unei educaţii severe (B. Spock, 2000). În acelaşi mod, I. şi D.D. Dolean (2002) apreciază că, dacă părinţii sunt autoritari datorită siguranţei de sine, probabil copiii pot fi mai puţin flexibili, mai conformişti decât media, dar vor fi, totuşi, indivizi suficient de adaptabili pentru a nu aluneca spre sociopatie/fobie socială.

Pe de altă parte, dacă părintele resimte o teamă permanentă că nu va putea controla actele copilului, are o nevoie inconştientă şi exacerbată de putere (din cauza propriilor frustrări profesionale, conjugale etc., iar copilul este singurul asupra căruia îşi poate aroga puteri discreţionare – E. Fischbein, 1970) sau este tributar ideii conform căreia *frica* (şi nu *dragostea*, dorinţa de *a imita un model corespunzător*, de *a realiza ceva*, de *a-şi asuma responsabilităţi*) reprezintă principalul factor care determină buna comportare a celor mici (B. Spock, 2000), el va adopta o conduită condusă de principiul *severităţii excesive* în relaţia cu progeniturile sale, menită a-i demonstra permanent superioritatea. Mai mult, va demonstra o atitudine autocrată şi în relaţia cu celălalt părinte/partener de cuplu, impunând acestuia vederile sale şi creând o familie cu structură rigidă, care nu lasă nici un „refugiu" celui mic faţă de exigenţele părinteşti (M. Bernstein şi J. Lautrey, 1980, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Ca urmare, opiniile şi atitudinile parentale vor dobândi un caracter „*infailibil*", „*drastic*" (în sensul de penalizare promptă

a neconformării) şi vor trebuii aplicate „*întocmai şi imediat*". Părinţii respectivi nu percep specificul gândirii şi acţiunii infantile, ci se raportează la propria percepţie adultă a faptelor copilului; în consecinţă, acesta din urmă va fi sancţionat fără întârziere şi/sau posibilitate de „*recurs*" pentru că nu se conformează unor norme comportamentale scrise şi nescrise. Cu alte cuvinte, conduita copilului va fi silită să se modeleze după un standard absolut şi „*corect*" al comportării, iar faptul că un copil, prin natura lui, nu va reuşi să respecte întru totul codul impus va fi abordat de părinţi prin a impune copilului, fără explicaţii, negarea propriilor ideaţii, sentimente şi motive şi supunerea întocmai faţă de „*directive*".

Arogându-şi puteri discreţionare, uneori pronunţându-se deschis în acest sens prin enunţuri fără echivoc şi care demonstrează copilului inferioritatea sa absolută (care pot merge până la extreme declarative de genul „*Eu te-am făcut, eu te omor*"), părinţii în speţă aplică cele mai severe şi drastice sancţiuni (M. Boroş, 1992), inclusiv pentru abateri evaluabile, la nivel general, drept minore sau chiar neînsemnate. Consecinţa firească este reprimarea iniţiativei personale a copilului, care va interioriza, în schimb, o nevoie acută de a cere avizul parental prealabil pentru orice acţiune întreprinsă. De asemenea, copilul se va obişnui să îndeplinească întocmai orice pretenţie a părinţilor, dar nu pe baza propriei convingeri cu privire la justeţea respectivei pretenţii, ci pentru a evita sancţiunea ce urmează neconformării. În limbajul psihosocial fenomenul este definit ca reluctanţă şi înstrăinare.

Acest gen de părinţi face încă uz de un principiu pedagogic vechi, şi anume utilizarea pedepselor fizice, deşi caracterul ineficient al acestora în direcţia schimbării comportamentului copilului este demonstrat de numeroase studii ştiinţifice (B. Spock, 2000; I. şi D.D. Dolean, 2002; Carmen Ciofu, 2004 etc.); pe de altă parte, sprijinul concret pe care îl oferă

copilului este la un nivel redus sau extrem de redus (Diana Baumrind, 1972), din cauza temerii că ar putea fi interpretat de cel mic drept un semn de slăbiciune/indulgență şi „exploatat" în sensul neconformării directivelor părinteşti.

Deşi atitudinea refractară față de indulgență poate fi relativ justificată (pierderea controlului parental asupra copiilor poate avea, într-adevăr, efecte dezadaptative), părinții severi nu percep faptul că astfel de efecte negative sunt produse de indulgența *exagerată* şi sunt tentați să recurgă la severitate *exagerată* pentru a le preveni. Această abordare are şanse minime de succes, studiile lui E. Fischbein (1970) relevând faptul că ambele extreme – indulgența excesivă şi severitatea excesivă – au uneori efecte identice: în ambele cazuri există riscul să se ajungă la o rezistență din partea copilului față de orice formă de autoritate socială. Copilul care nu a fost deprins să respecte nici regulile elementare de disciplină ajunge uneori să se împotrivească oricăror constrângeri, dar acelaşi lucru se poate întâmpla şi cu copilul exagerat controlat, încadrat într-o rețea de reguli disciplinare stricte. În ambele cazuri se poate ajunge la o rezistență față de exigențele convieţuirii în colectiv, care la rândul ei poate determina forme de protest mai mult sau mai puțin grave (minciună, furt, acte huliganice etc.).

Atitudinea față de balanța severitate-indulgență relevă incapacitatea părinților severi de a conştientiza existența altor modele educative, mai puțin restrictive şi, de asemenea, lipsa unei încrederi în propriile capacități parentale – indicator, de cele mai multe ori, al faptului că mediul familial de origine a fost caracterizat de aceleaşi coordonate de severitate şi strictețe.

Ca urmare, ei au absorbit anxietățile şi temerile propriilor părinți autoritar-severi şi au interiorizat propria caracterizare ca nefiind demni de încredere, iar în prezent pun propria atitudine „responsabilă" pe seama „justeții" tacticilor parentale cărora ei

înşişi le-au fost supuşi şi aplică stilul autoritar asupra progeniturilor; astfel, se ajunge la o perpetuare transgenerațională a unui stil educativ el însuşi anxiogen – proces cu o probabilitate redusă de a fi întrerupt de următoarea generație (studiile arată că doar o minoritate dintre părinții crescuți într-o manieră severă se revoltă împotriva acestei educații şi hotărăsc să-şi crească copiii în mod diferit) (E. Fischbein, 1970; B. Spock, 2000).

Cu toate că se înregistrează o probabilitate ridicată ca cei mici, supuşi unui regim educativ excesiv de autoritar, să aplice metode similare în propria familie viitoare, aceasta nu exclude existența unor momente de revoltă față de impunerea forțată a autorității actualilor părinți.

Conflictele în relația părinte-copil tot vor apărea, întrucât, mai devreme sau mai târziu, copilul va refuza supunerea absolută, fie printr-o înfruntare fățişă (în cursul căreia manifestările copilului este posibil să atingă intensități extreme, sub presiunea frustrării acumulate), fie prin refugiul într-o lume imaginară ce îi va satisface trebuințele de autostimă negate în existența familială cotidiană. Astfel, părinții care suprimă inițiativa şi orice tendință spre independență şi afirmare a copilului vor obține în final un copil aparent supus, dar fie cu imprevizibile şi extrem de violente izbucniri sau chiar cu tendințe despotice – preluând inconştient modelul parental, fie cu propria realitate alternativă care îi asigură plenitudinea personală, dublată în viața cotidiană de timiditate şi neîncredere în sine.

În ambele cazuri, capacitatea de relaționare socială va fi grav afectată, întrucât modalitățile adaptative de răspuns învățate se vor referi în permanență la un model hiperautoritar a cărui absență va genera dezorientare.

2. Modelul părinților „indulgenți”

Demersul psiho-comportamental al părintelui indulgent este direcționat de o filosofie de viață rezumabilă în enunțul „*Copiii vor înflori singuri la timpul potrivit*”, caracterizându-se prin nivelul extrem de redus al restricțiilor şi îndrumărilor cu caracter obligatoriu. Acest mediu familial (care prezintă copilului puține regularități, normele fiind aproape absente, ceea ar corespunde stilului parental indulgent) este descris de M. Bernstein şi J. Lautrey (1980, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) prin conceptul de *familie slab structurată*.

Disciplinarea copilului presupune educarea lui pentru a obține autocontrolul şi eficiența acțiunilor sale, supunerea lui unor reguli de conviețuire socială general acceptate de societatea în care trăieşte, astfel încât să dobândească un set de atitudini şi comportamente care să-i permită să se adapteze la diferite situații.

Eficiența disciplinării depinde de factori culturali şi sociali, dar şi de trăsăturile de personalitate ale părinților şi de nivelul cunoştințelor acestora despre interacțiunea părinți-copii. Disciplinarea copilului presupune ca acesta să înțeleagă şi să învețe regulile unui comportament adecvat coordonat de părinți ce dispun de capacitatea de a-şi analiza comportamentele şi atitudinile şi de a nu le impune fără discernământ copilului.

Îmbinând cele două variabile ce reflectă eficiența disciplinării (controlul parental şi sprijinul parental), Diana Baumrind (1972) descrie stilul *permisiv*, caracterizat printr-un nivel scăzut al controlului asupra copilului, asociat cu identificarea stărilor emoționale ale actorilor relației intrafamiliale. Controlul slab este dublat de nivelul minim al responsabilităților şi normelor de conduită pe care trebuie să şi le însuşească copilul.

În ceea ce priveşte educaţia responsabilităţii, E. Fischbein (1970) remarcă efectele negative ale indulgenţei. Indulgenţa excesivă nu educă nici independenţa, nici iniţiativa, nici spiritul de răspundere, iar copilul nu învaţă regulile de convieţuire, de muncă, de colaborare. Iniţiativa şi independenţa nu presupun ignorarea normelor de conduită, ci posibilitatea de a găsi modalităţi originale de a fi util colectivităţii şi sie însuşi în condiţiile unor norme echilibrate de convieţuire şi cooperare.

Demersurile de interacţiune părinţi-copii caracterizate prin indulgenţă pot diferi semnificativ de la un caz la altul şi depind în planul efectelor de modalitatea concretă în care este utilizată indulgenţa (B. Spock, 2000). În acest sens, indulgenţa poate să ducă la consecinţe negative în plan educativ când este folosită, într-o manieră extremă, de părinţi tributari unor trăsături de personalitate sau unor antecedente dezavantajoase; astfel, există părinţi prea *ezitanţi* (care, poate, au fost învăţaţi să aştepte intervenţii externe în propriile decizii), prea *vinovaţi* (pentru greşeli trecute şi pentru modul de comportare faţă de proprii părinţi, pe care nu vor să le răsfrângă asupra copiilor), prea *supuşi* faţă de copiii lor (în baza temerii că nu vor fi iubiţi de copiii lor dacă nu cedează întotdeauna).

Se remarcă faptul că aceşti părinţi sunt dependenţi (în adevăratul sens al cuvântului) de dragostea copilului, a cărei eventuală pierdere este interpretată ca o catastrofă şi ale cărei semne sunt sesizate în cea mai mică „*îmbufnare*" a celui mic; deşi dragostea parentală (sau un sentiment interpretat eronat ca atare) este prezentă. Părinţii respectivi nu îşi vor pune problema efectelor acestui stil extrem de tolerant asupra personalităţii viitoare a copilului, chiar dacă semnele acelei personalităţi ulterioare sunt deja prezente: copiii au permisiunea să fie necooperanţi, nepăsători, pretenţioşi sau nepoliticoşi şi, de asemenea, pot adresa – atunci când sunt frustraţi –

invective părinților, fără ca cei din urmă să ia atitudine, ca şi cum au impresia că merită un asemenea abuz (*ibidem*).

Deficite de autoritate sunt întâlnite mai ales în familiile dezorganizate, acolo unde băiatul este lipsit de autoritatea şi exemplul tatălui sau acolo unde părinții nu au fost capabili să asigure ținuta morală minimă a familiei (manifestările de imoralitate, de incorectitudine, scandalurile, beţiile creând imaginea unor fiinţe pe care copilul nu are cum să le respecte).

Cu toate acestea, putem constata deficite de autoritate şi în familiile cu o viață demnă, dar care, dintr-o anumită imaturitate sufletească sau pornind de la o filozofie educativă greşită, practică în raport cu copiii un fel de democratism exagerat care duce la efecte negative în dezvoltarea copilului (E. Fischbein, 1970). Această atitudine parentală favorizează dezvoltarea agresivității şi negativismului la copil, reprezentând, în consecință, un aspect disruptiv al relației părinte-copil, ce survine cu precădere în situații familiale disarmonice în cazul unui ataşament inadecvat părinte-copil.

Controlul parental lipsit de autoritate exacerbează la copil tendințele de agresivitate cu cele două tipuri de manifestare majoră – *crizele de mânie* şi *negativismul*.

Crizele de mânie sunt tulburări de comportament apărute ca urmare a conflictului dintre personalitatea copilului, în plină afirmare şi atitudinea permisivă a părinților. Copilul reacționează astfel la orice frustrare, exprimându-şi protestul prin crize de descărcare motorie, care sunt violente şi spectaculare. El scontează pe efectul teatral al acestor crize asupra anturajului şi rezultatele (întărirea) nu întârzie să apară, uneori depăşindu-i aşteptările. Copilul nu a fost învățat să respecte interdicția şi îşi utilizează crizele de mânie pentru a-şi menține proprietatea asupra unor jucării sau obiecte pe care le consideră importante. Dacă şi cu aceste ocazii părinții dau din

nou dovadă de indulgență, copilul învață să folosească această armă pentru a obține beneficii materiale sau morale (este scutit de baia de seară, de spălatul pe dinți, întârzie voluntar ora de culcare).

Apariția crizelor de negativism şi agresivitate este mai probabilă la copiii cu o anumită coloratură temperamentală, la copiii etichetați ca dificili şi la cei intoleranți la frustrare. Ele exprimă, pe lângă trăsături temperamentale defavorabile, şi lipsa unei atitudini parentale ferme în inducerea unui comportament disciplinat şi previzibil.

Negativismul se exprimă printr-o atitudine nejustificată de refuz, rezistență sau ostilitate față de orice fel de ofertă (Carmen Ciofu, 2004), iar apariția sa este facilitată de indulgența manifestată de părinți care se scuză tot timpul şi sunt „supuşi" copiilor lor; acest gen de atitudine va forma, mai mult ca sigur, transformarea copiilor în adulți nepoliticoşi şi pretențioşi.

Rezultă astfel un grup de copii greu de disciplinat, etichetați drept „*copii dificili*" (A. Adler, 1995a) – cei care au anumite caracteristici temperamentale, un anumit grad de impulsivitate, intoleranță la frustrare, rezistență la însuşirea unor experiențe noi; cu toate acestea, această categorie de copii va dobândi mai repede autonomie, calități creatoare şi organizatorice. A. Berge (1972) consideră că „*un copil dificil e adesea un copil nefericit, iar climatul familial conflictual este favorabil dezvoltării unor tulburări de caracter şi a agresivității*". Totuşi, tulburările caracteriale ale copiilor formați de părinți indulgenți nu se reduc doar la un „caracter rău"; ele capătă uneori anumite forme greu de deosebit de simptomele nevrotice sau chiar de reacțiile de delincvență (Carmen Ciofu, 2004).

Cercetările au arătat că adeseori copiii cu tulburări importante de comportament provin din familii în care mama este insuficient adaptată obligațiilor ei educative şi în care tatăl este prea indulgent, prea ineficient în atribuțiile sale educative (E. Fischbein, 1970).

La polul opus, indulgența combinată cu respectul de sine poate determina apariția unui cuplu parental ideal, a cărui atitudine afectuoasă şi democratică va inspira sentimente reciproce ale copilului, mândria acestuia de a fi tratat ca un adult, o dorință de a se ridica la înălțimea standardelor. Există numeroase cazuri ale unor copii crescuți fără pedepse, fără amenințări, cu foarte puține sancțiuni şi/sau restricții, tratați de către părinți în baza unui respect şi politeți evidente şi care, în ciuda lipsei de severitate, sunt/au fost bine integrați în mediul social şi, în general, cooperanți cu părinții şi profesorii, respectându-şi responsabilitățile (B. Spock, 2000).

Pentru părinții în speță, libertatea de expresie este valoarea de căpătâi, fapt ce are, pe de-o parte, efecte pozitive (copilul îşi dezvoltă o identitate proprie şi o personalitate distinctă şi originală, se va simți „*special*" – fapt ce va determina o stimă de sine ridicată, va avea capacitate de decizie şi creativitate), dar, pe de altă parte, şi efecte negative ce pot bloca manifestarea primelor (dificultatea înțelegerii şi acceptării limitelor şi regulilor, refuzul de a se conforma unei situații frustrante, dar inevitabile, probleme de relaționare cu figuri autoritare „*impuse*" din exterior şi nerecunoscute intim ca atare) (I. şi D.D. Dolean, 2002).

Deşi stilul educativ indulgent poate cultiva prin sine însuşi la copii calități precum flexibilitatea, rezonabilitatea, inițiativa şi disciplina de sine, părinții trebuie să fie suficient de autoritari în a decide anumite reguli care să conducă la un mediu favorabil dezvoltării copilului şi în a stabili modalități de realizare a acestor reguli (B. Spock, 2000).

În concluzie, se remarcă faptul că nu se poate formula o concluzie univocă asupra efectelor strict pozitive sau strict negative ale indulgenței; acestea sunt mediate de trăsăturile copilului şi de interacțiunea cu particularitățile situației, ținând cont că părinții utilizează cu preponderență un anumit stil educativ, însă nu în mod exclusivist.

3. Modelul părinților „protectori/hiperprotectori"

Părinții protectori sunt, în aparență, părinți-model: sunt extrem de atenți la nevoile copilului şi se dedică cu toată ființa „*meseriei*" de părinte (I. şi D.D. Dolean, 2002). Prioritatea lor este să-i ofere copilului securitate, deoarece conştientizează că un copil este o ființă foarte fragilă, care are nevoie în permanență de sprijin şi protecție.

Această protecție aparent benefică va deveni deseori exagerată, părinții devenind veşnic îngrijorați şi panicați, gata să îşi apere copilul la cel mai mic indiciu de risc (perceput ca atare, nu neapărat existent în mod obiectiv).

Asemenea părinților autoritari, ei vor accepta cu dificultate dezvoltarea independenței copilului, raportându-se la aceeaşi temere inconştientă – pierderea controlului asupra celui mic. Totuşi, modalitatea de interpretare a cauzelor pentru care refuză dobândirea independenței de către copil diferă: în timp ce părintele autoritar îşi va justifica deciziile prin „*incompetența* copilului care este nepregătit pentru viață" (cauză rezidentă prioritar *în personalitatea* copilului), cel protector va aminti „*pericolele din mediu* ce vor surprinde copilul nepregătit" (cauză ce este cu precădere *externă* personalității copilului).

Ca urmare a acestei concepții, educația copilului va fi realizată într-un spirit prevenitor; cel mic va învăța mai degrabă necesitatea circumspecției şi rezervei față de stimulii extra-

familiali (prezentați drept comportând riscuri şi în antiteză cu siguranța oferită de familia de origine), decât tehnici rezolutive cu reală valoare adaptativă pentru situațiile problematice inerente vieții (*ibidem*).

Stilul parental protector atrage după sine numeroase efecte negative în ceea ce priveşte dezvoltarea copilului, inclusiv de natură organică/psihofiziologică (tulburări ale somnului şi ale regimului alimentar, stări de frică nejustificată) sau care afectează modalitățile de relaționare cu restul societății (copilul va evita multe contacte şi activități sociale, apreciindu-le drept „periculoase") şi cu proprii părinți protectori (va învăța să ascundă informații şi va avea o viață secretă nebănuită de părinte, pornind de la premisa că „*mai bine nu îi spun mamei, pentru că se va îngrijora şi tot nu mă va ajuta*").

Cu toate acestea, un stil parental protector moderat va produce adulți mai degrabă rezervați şi ocazional anxioşi, spre deosebire de un stil *hiperprotector,* care va determina aproape cu certitudine apariția unor adulți profund dezadaptați social.

Comportamentul hiperprotector are aceleaşi caracteristici ca şi cel protector, însă este evidentă intensitatea sa excesivă; de exemplu, dacă un părinte protector „moderat" va căuta să limiteze contactele exterioare familiei ale copilului, un părinte hiperprotector va duce această tendință până la eliminarea cvasi-totală a interacțiunilor cu exteriorul, căutând să nu-i permită celui mic conştientizarea existenței altor posibilități de relaționare.

Studiile arată că, în ciuda existenței a numeroase cursuri despre metode şi tehnici de interacțiune, comunicare şi disciplinare utile în a forma copii fericiți, eficienți şi echilibrați, cei mai mulți părinți ajung să îşi influențeze copiii conform propriilor prejudecăți şi predispoziții (Dorothy Law Nolte şi Rachel Harris, 2001). Această tendință este cu atât mai puternică în ceea ce priveşte comportamentul hiperprotector,

deoarece componenta ocrotirii progeniturilor reprezintă o trebuință de nivel instinctual, ușor de exacerbat sub influența unor factori externi relației directe de filiație.

Preluând și reorganizând concepția exprimată de Carmen Ciofu (2004), vom menționa patru categorii de factori care determină/influențează apariția hiperprotecției parentale (sau familiale):

1. *factori legați de copil* (sau de modul în care acesta este perceput de părinte/familie): copilul hiperprețios, copilul unic sau cel care s-a născut după o lungă perioadă de sterilitate, copilul cu malformații congenitale, cu boli cronice care necesită internări repetate sunt cele mai frecvente pretexte ale hiperprotecției parentale (de obicei materne) De asemenea, familiile care au cunoscut experiența tragică a morții unui copil manifestă tendințe hiperprotectoare față de copilul următor sau supraviețuitor;

2. *factori legați de mamă*: mamele copiilor supraprotejați nu sunt, de obicei, salariate sau antrenate în vreo activitate socială, intelectuală etc. generatoare de satisfacții; de asemenea, sunt lipsite, în majoritatea cazurilor, și de o afecțiune reală din partea soțului. În acest context, copilul este considerat drept singura lor reușită și sursă de mulțumire personală;

3. *factori legați de relația părinților*: membrii cuplului parental se raportează unul la altul mai mult simbolic, fără a comunica în mod real și fără a dispune de o viață de gen satisfăcătoare. De obicei, tatăl lipsește mult timp de acasă și este preocupat în special de activități extrafamiliale (îndeosebi profesionale), iar mama compensează lipsa satisfacțiilor vieții conjugale prin intensificarea excesivă a relațiilor cu copilul – fapt ce alimentează, la rândul său, disfuncțiile vieții conjugale;

4. *prezența unor tulburări emoționale ale părinților*: anumite afecțiuni psihice determină apariția unor comportamente parentale hiperprotectoare.

De exemplu, nevroza unui părinte se va manifesta inclusiv prin creşterea anxietăţii faţă de eventuala pierdere a copilului şi va genera o inflaţie exagerată a ocrotirii oferite de părinte.

Hiperprotecţia se manifestă, de exemplu, prin manifestări exagerate de dragoste (care pot determina o adevărată repulsie a copilului faţă de contacte de un anumit nivel de intimitate cu alte persoane) şi care pot fi concretizate şi în forme precum: lipsa de exigenţă faţă de comportarea copilului (care duce la întârzieri/blocaje în însuşirea unor reguli de disciplină), supra-estimarea calităţilor sale, „acapararea" lui completă (E. Fischbein, 1970).

O altă modalitate „clasică" de manifestare a hiper-protecţiei se manifestă, de obicei, printr-un contact excesiv între mamă şi copil (la vârsta la care ar fi trebuit să se fi instalat relativa independenţă a celui mic), constând în prelungirea nedorită a îngrijirilor şi serviciilor care sunt prestate de către mamă (deşi copilul este capabil de a întreprinde acţiuni de autoîngrijire). Astfel, copilul devine hiperdependent de mamă, iar această hiperdependenţă este menţinută prin arogarea unor atitudini de infantilizare, manifestate inclusiv în relaţia cu celălalt părinte, în sensul ridicării unor obiecţii faţă de sarcinile care sunt date copilului sau faţă de restricţiile impuse de acesta.

Deşi hiperdependenţa menţionată aici pare asemănătoare situaţiei în care copilul manifestă un ataşament selectiv pentru un membru al familiei (în speţă, mama), spre deosebire de ataşament ea este un produs al insecurităţii emoţionale şi generează lipsă de autonomie.

Aceasta nu este, însă, singura consecinţă a comporta-mentului parental hiperprotector. Studii longitudinale între-prinse asupra copiilor supuşi unor astfel de maniere educative au dus la concluzia că hiperprotecţia parentală din timpul copilăriei generează lipsă de eficienţă şi competitivitate socială, tulburări emoţionale şi sexuale la vârsta adultă (Carmen Ciofu, 2004).

Situația este o consecință directă a întârzierilor apreciabile în maturizarea psihică a copilului hiperprotejat (E. Fischbein, 1970). El ajunge să simtă continuu şi în mod exagerat nevoia de a fi îndrumat, apărat, consolat, nevoia de a trece răspunderile pe seama altora, având ca şi caracteristică principală dependența de alte persoane, sub toate raporturile.

Ca urmare, „ciocnirea" cu viața va fi mai târziu dură pentru adulții astfel educați, ei având dificultăți în a-şi organiza independent viața şi vor căuta adeseori un tutore, un şef iar în cazurile de excelență academică, un mentor care să le asigure orientarea şi stabilitatea în viața socială.

4. Modelul părinților „inconsecvenți"

Mulți autori au fost interesați de analiza relației părinți-copii din perspectiva criteriului constanței/inconstanței modalității de interacțiune, evaluând efectele asupra dezvoltării copiilor ale fluctuației caracteristicilor acestei interacțiuni (E. Fischbein, 1970; M. Boroş, 1992; L. Şoitu *et al.*, 2001; Ecaterina Vrăşmaş, 2002; I. şi D.D. Dolean, 2002; Carmen Ciofu, 2004).

Această categorie de părinți se caracterizează prin inconstanța manierei de raportare la copil, materializată, de exemplu, în trecerea de la o permisivitate extremă la o autoritate extremă, fără un motiv aparent şi într-un mod subit (ce exclude posibilitatea înțelegerii de către copil), în funcție de dispoziția afectivă momentană.

Părinții sunt inconsecvenți în formularea pretențiilor şi cerințelor față de copil, însă dispun de sensibilitate față de nevoile copilului/stările afective ale acestuia; această sensibilitate se exprimă, însă, eronat, ca o receptivitate deosebită la stările negative ale copilului (spre exemplu, proasta dispoziție de moment ce îi conduce la admonestarea copilului va lăsa loc

imediat unei atitudini de regret caracterizate prin concesii mult exagerate). În acelaşi mod, evaluarea acţiunilor / comportamentelor copilului de către părinţi va comporta un pronunţat caracter subiectiv, fiind influenţată mult mai mult de modul de percepere decât de realitatea faptică a demersurilor întreprinse de copil.

Această modalitate de evaluare a faptelor copilului va produce, într-o primă fază, retragerea copilului în sine şi evitarea implicării în diferite acţiuni, întrucât nu va şti cum anume ar putea fi ele percepute şi remunerate/sancţionate de către părinte. Totuşi, această stare de expectativă a copilului şi atenţia sporită pe care el o acordă reacţiilor părintelui faţă de sine va determina, relativ rapid, identificarea modelului parental şi mai cu seamă a „portiţelor de scăpare"; a ocaziilor ce pot fi exploatate în interes propriu. Deşi acest fapt ar putea fi interpretat ca o dobândire a unui simţ cu certe valori adaptative de către copil (identifică modalităţi rezolutive faţă de o situaţie problematică prin mijloace proprii), în realitate el constituie o achiziţie dezadaptativă din punct de vedere social: întrucât copilul nu are cum să integreze axele valorice „bine-rău", „permis-interzis" (polii acestor axe variind continuu); nici răspunsurile sale la o situaţie problematică dată nu vor respecta aceste axe, aşa cum sunt ele percepute la nivelul majorităţii societăţii, fapt ce poate determina dificultăţi de integrare socială a viitorului adult.

Situaţia va fi augmentată în cazurile în care unul şi acelaşi comportament adoptat de copil va fi evaluat diferit de către cei doi părinţi (de exemplu, în timp ce mama supraevaluează o anumită caracteristică pozitivă a copilului, tatăl formulează aprecieri moderate; de asemenea, în ceea ce priveşte „slăbiciunile", tatăl va fi cel care, de obicei, va exagera gravitatea respectivei conduite). Acest exemplu reprezintă o situaţie des întâlnită în majoritatea cuplurilor parentale, el va fi cu atât mai

întâlnit în familiile în care unul dintre părinți este inconstant şi care vor avea, astfel, dificultăți suplimentare în a prezenta copilului o concepție educativă unitară, caracterizată prin fermitate şi susținerea reciprocă dintre părinți.

Ca urmare, copilul va sesiza slăbiciunea deciziilor parentale şi va identifica modalitățile care îi permit să modifice o cerință a părinților (văzută ca neplăcută sau frustrantă) în opusul acesteia (care convine intereselor de moment ale copilului).

În acest fel, copilul dobândeşte un instrument de manipulare extrem de accesibil şi de eficient, însă, într-o primă fază nu va exploata aceste slăbiciuni în maniera „calculată" a unui adult manipulator, ci într-un mod spontan, întrucât nu deține încă instrumentele necesare evaluării consecințelor actelor sale, nici maturitatea necesară unei opțiuni asumate conştient în direcția manipulării mediului familial (M. Boroş, 1992).

Efectul ultim este reprezentat de o deficiență majoră în formarea reprezentărilor morale şi a simțului responsabilității pentru propriile acțiuni (I. şi D.D. Dolean, 2002).

În concluzie, pentru a ajunge la rezultatele dorite în plan educativ, părinții trebuie să-şi stăpânească stările afective şi impulsurile (mai ales dispozițiile de moment) şi să manifeste în relația cu copilul consecvență şi fermitate, înțeleasă nu ca severitate, ci ca persistență într-o decizie luată pe temeiuri raționale.

5. Modelul părinților „indiferenți"

Copilul, pentru a se putea dezvolta în mod normal, are nevoie de condiții obiective prielnice (materiale şi morale), dar şi de protecția şi mai ales de dragostea părinților. Când aceştia sunt prea acaparați de obligațiile lor profesionale (dar uneori şi

extraprofesionale) sau când pur şi simplu nu ştiu să-şi organizeze în mod chibzuit viaţa, apare riscul ca ei să-şi neglijeze copilul, să nu-i controleze activitatea şcolară, să nu se intereseze de comportarea lui, de viaţa lui afectivă, de frământările şi problemele lui.

Părintele care neglijează copilul, care nu este preocupat de realizările lui şi nici nu manifestă frecvent trăiri emoţionale pozitive pentru el (sau, în unele cazuri duse la extrem, chiar lasă de înţeles că cel mic este „în plus" şi reprezintă o povară de care s-ar putea lipsi relativ firesc) este inclus în „*modelul personologic al părinţilor indiferenţi*".

Evident, în societatea actuală întâlnim o creştere alarmantă a acestei categorii de părinţi (situaţie mediată şi de caracteristicile obiective impuse de epocă – creşterea şomajului, a dependenţei de mass-media atractivă şi manipulatoare, suprasolicitării profesionale), întrucât aceştia sunt preocupaţi de satisfacerea cât mai adecvată a sarcinilor profesionale, fapt pentru care neglijează copiii şi sunt întotdeauna dispuşi să predea altora întreaga răspundere pentru educaţia acestora.

În aceste cazuri există riscul formării trăsăturilor psihice negative caracteristice copilului neglijat (şi, mai ales, care *se simte* neglijat): pe de o parte, pot apărea lipsa încrederii în sine, timiditatea, lipsa de elan, neîncrederea în ceilalţi, dezvoltarea deficitară a inteligenţei, limbajului, capacităţii de concentrare şi participarea redusă la viaţa socială, iar, pe de altă parte, se pot dezvolta dezangajarea, agresivitatea şi comportamentele deviante (E. Fischbein, 1970; P. Osterrich, 1973).

Părintele indiferent manifestă de regulă o nepăsare generală faţă de dezvoltarea copilului (pe toate planurile acesteia – personal, şcolar şi, ulterior, profesional etc.), fapt ce reflectă o filosofie de viaţă sintetizabilă prin enunţul „în viaţă nu te poţi baza pe nimeni altcineva decât pe tine însuţi pentru sprijin, apreciere, ajutor etc." şi care se concretizează într-o

neglijare a rolului de supraveghetor şi îndrumător pe care îl are adultul. Deşi este motivată, adesea, prin faptul că astfel copilul ar învăța „să se descurce" de timpuriu (cea mai bună experiență fiind cea obținută personal); mai mulți autori (M. Boroş, 1992; B. Spock, 2000; I. şi D.D. Dolean, 2002) sunt de acord că indiferența parentală reprezintă, de fapt, un refuz al asumării obligațiilor şi răspunderii parentale, materializat în „demisia" din „funcția" de părinte. Educația copilului este lăsată la voia întâmplării, copilul fiind liber să aleagă dintre modelele comportamentale întâlnite în cotidian, dar fără a i se argumenta rațional valorile generale ale vieții.

Urmările acestei concepții afectează dezvoltarea ulterioară a copilului şi pot precipita apariția unor devieri comportamentale şi atitudini antisociale. Întrucât copilul resimte inconştient senzația inferiorității sale fizice, a „neajutorării" el va căuta prezența unui model autoritar, care să îl domine şi pe care îl va prelua din grupul social la care este expus; ca urmare, el îşi va înlocui figurile parentale cu alte figuri emitente ale autorității, nu neapărat evaluate rațional cât afectiv (pe baza puterii aparente şi respectului de care par a se bucura), ceea ce va conduce la posibilitatea intrării lui în grupuri delincvențiale juvenile şi/sau la adoptarea unor modalități de relaționare întemeiate pe agresiune şi intimidare.

Efectele unui stil educativ indiferent sunt şi mai grave atunci când neglijarea la care ne referim se asociază şi cu absența *dragostei* părinteşti. Copilul care nu se bucură de căldura căminului familial poate să devină foarte închis, necomunicativ, uneori prea docil, alteori răutăcios, neîncrezător, rezistent la îndrumările pozitive ale mediului.

De asemenea, poate dezvolta diverse tulburări afective (E. Fischbein, 1970), dintre care cea mai des întâlnită este *tulburarea reactivă a ataşamentului* (*Reactive Attachment Disorder* – R.A.D.); aceasta este corelată de o serie de autori

(M.E. Lamb, R.A. Thompson, W.P. Gardner, E.L. Charnov şi D. Estes, 1984; A. Adler, 1996; W.J. Lyddon şi Alissa Sherry, 2001, *apud* Sara Elizabeth Kay Hall şi G. Geher, 2003) cu atitudinea parentală indiferentă, care se abate de la rolul parental de bază (de a răspunde la nevoile copiilor în timpul copilăriei şi începând cu etapa de sugar) şi care conduce la un ataşament nesigur, cu toate consecinţele negative ale acestei situaţii (A.T. Derivan, 1982; A.L. Tibbits-Kleber şi R.J. Howell, 1985, *apud* Sara Elizabeth Kay Hall şi G. Geher, 2003).

Caracteristicile generale ale R.A.D. includ incapacitatea de a dezvolta relaţii normale, de dragoste cu alţii şi lipsa ataşamentului faţă de aceştia; repercusiunile psihologice ale acestei incapacităţi se manifestă într-o mare varietate de tipuri de comportament dăunătoare. *Caracteristicile specifice* includ numeroase comportamente maladaptative, precum: distrugerea proprietăţii, strângerea (colectarea) sau „înfulecarea" mâncării, refuzul de a avea un contact vizual cu alţii, furtul şi minciuna; sindromul de „minciună fantezistă" (nebună), care se referă la a minţi fără un motiv aparent (K. C. Parker şi D. Forrest, 1993, *apud ibidem*); cruzimea faţă de animale şi faţă de alţi oameni, frecventă şi adesea fatală victimei; afecţiunea la întâmplare faţă de străini şi refuzul de a primi sau de manifesta afecţiune pentru membrii familiei; control scăzut al impulsurilor, un comportament de gen inadecvat cu propria persoană sau cu alţi copii, promiscuitate, supraactivitate şi dorinţă de a vorbi anormal de mult; preocupări şi obsesii legate de sânge, foc, moarte (A.S. şi Emily Reber, 1996).

În consecinţă, acest tip de asumare a rolului parental va produce aproape cu certitudine indivizi care, la vârsta maturităţii, vor întâmpina dificultăţi de adaptare.

Uneori, copii deveniţi adulţi vor fi neadaptaţi din cauza neacceptării socializării şi a opiniilor externe pe care aceasta le

aduce asupra unei situații de viață anumite (se va manifesta la moduri precum „*Ce ştii tu? Ai trăit ce am trăit eu?*”, „*Cine eşti tu ca să-mi dai sfaturi?*” etc.); spre deosebire de copilul crescut autoritar (care toată viața se va ghida după regulile stricte pe care le-a învățat în copilărie), copilul crescut indiferent se va baza doar pe experiența lui de viață (M. Boroş, 1992).

Alteori, copilul al cărui părinte se manifestă indiferent învață că părerea şi acțiunile sale (fie pozitive, fie negative) nu contează prea mult, se simte lipsit de importanță şi uneori absolvit de orice responsabilitate. El poate avea o stimă de sine scăzută (asemeni copilului crescut autoritar) şi poate deveni timorat şi afectat permanent de un puternic complex de inferioritate (deoarece percepe indiferența părintelui ca pe o nereuşită proprie, el considerându-se principalul vinovat pentru că nu se ridică la înălțimea aşteptărilor, chiar dacă acestea nu i-au fost niciodată precizate).

Din cauza lipsei de afecțiune (chiar dacă aceasta îl va face mai rezistent la frustrare) copilul în speță va fi mai rigid şi insensibil, provocând suferință şi celor din jur prin atitudinea sa rece şi dură; totuşi, el va fi preocupat nu atât de a cauza durere celorlalți, cât de a evita repetarea propriei sale experiențe traumatice infantile, de dragoste neîmpărtăşită.

6. Modelul părinților „agresivi”

În literatura de specialitate, numeroase studii şi cercetări au analizat atât tabloul comportamental propriu-zis al părinților agresivi (încercând să constituie un portret personologic), cât şi studii ce arată efectele acestui tip de comportament asupra copiilor. Deşi, la nivel global, această categorie de părinți este reprezentată de un procent redus, efectele sunt alarmante iar interesul cercetătorilor pentru a preveni şi combate acest fenomen este din ce în ce mai ridicat, deoarece părinții din

aceasta categorie practică drept metode de disciplinare a copilului agresarea şi maltratarea.

Copilul maltratat este victima (de obicei cu vârsta mai mică de 10 ani) agresivității familiale (disimulate şi nebănuite în exteriorul familiei), el suferind agresiuni fizice repetate din partea părinților sau a fraților. Cele mai frecvente efecte fizice negative ale maltratării infantile constau în leziuni la nivelul tegumentelor sau al scheletului membrelor (în stadii diferite de vindecare), fracturi de calotă craniană, hematoame subdurale (uneori, cauză a decesului), hemoragii retiniene traumatice etc..

Deşi diagnosticul se pune cu dificultate (din cauza intenției părinților de a ascunde adevărata cauză a traumatismelor) şi, în consecință, unui număr semnificativ de leziuni produse prin maltratare îi sunt atribuite drept cauze alte evenimente traumatice, încă din 1974 un studiu realizat de B. Lauer, Elsa Ten Broeck şi M. Grossman (*apud* Carmen Ciofu, 2004) atrăgea atenția asupra existenței unui cuantum relativ îngrijorător al cazurilor de molestare infantilă. Cercetarea respectivă, efectuată într-un spital din San Francisco între anii 1965 şi 1971, a relevat existența a 130 de copii molestați fizic de către părinți şi care au necesitat internare, reprezentând 3% din internările spitalului în intervalul citat; dintre aceşti copii. 4,6% au decedat din cauza violenței leziunilor.

În 1986, în urma unor studii asemănătoare, D.A. Caniano, B.L. Beaver şi E.T. Boles avansează chiar o pondere de 7% pentru mortalitatea infantilă ca efect al maltratării de către părinți (*apud ibidem*).

Studiile psihologice şi sociale au permis identificare unor caracteristici cvasi-comune ale personalității părinților agresivi şi/sau ale familiilor în care se manifestă cazuri de maltratare infantilă, particularitatea cel mai des întâlnită fiind experiența personală dezastruoasă în timpul propriei copilării. Aceşti părinți au fost, la rândul lor, deficitar îngrijiți, abandonați,

maltratați, lipsiți de căldura unui cămin – fapt ce atestă o dată în plus importanta componentă educațională şi socială deținută de sentimentele şi acțiunile materne (şi parentale, în general).

Un alt element frecvent întâlnit este situația tensionată dintre soți. Cuplurile instabile (concubine), cuplurile căsătorite în care există relații extraconjugale uni- sau bilaterale sau în cadrul cărora relația conjugală a devenit un teren de imputări, discuții şi reproşuri constituie cele mai frecvente medii familiale pe care se grefează maltratarea copilului şi neglijarea lui.

De asemenea, majoritatea părinților ce recurg la agresiuni împotriva propriilor copii au o inserție socio-profesională redusă, având locuri de muncă instabile şi pe care le schimbă des (din proprie inițiativă sau pentru că nu dau rezultatele scontate).

În plus, mamele copiilor agresați nu au abilitatea să solicite ajutorul altor persoane în momente de dificultate, sunt izolate (şi disperate în izolarea lor), au o imagine nefavorabilă despre ele şi despre posibilitatea de a fi ajutate de cineva. De obicei, aceste mame nu au satisfacții din partea copilului, pentru că neglijându-l repetat şi nestimulându-l, acesta nu răspunde favorabil şi nu manifestă ataşament.

Nu în ultimul rând, unii părinți violenți suferă de psihopatie francă (Carmen Ciofu, 2004), fapt ce relevă suplimentar necesitatea extinderii permanente a demersurilor de stopare a violenței familiale asupra copiilor (prin colaborarea dintre specialişti psihologi, pedagogi şi sociologi şi din alte domenii) concretizate în elaborarea unor programe coerente de prevenție şi intervenție terapeutică, precum şi a unor acte normative ce atrag răspunderea juridică a părintelui agresiv.

7. Modelul părinților „eficienți”

În elaborarea modelului părinților eficienți am preluat şi reorganizat elemente ale diverselor concepții psihologice,

pedagogice şi sociale prin care s-a încercat construirea unui tablou psihocomportamental al părintelui eficient în rolul parental (ale cărui acțiuni se soldează cu efecte benefice în planul dezvoltării copilului). În continuare, vom stărui pe aspecte de conținut (atât comune, cât şi particulare) ale concepțiilor respective, în scopul realizării unei analize profunde care să conducă la constituirea unui model factorial al competenței parentale.

De-a lungul timpului, cercetătorii au analizat relația părinți-copii şi au încercat să găsească răspunsuri la întrebarea: „*care ar fi calitățile părintelui-eficient*?"; ca urmare, constituirea unui tablou psiho-comportamental al părintelui-model a fost în centrul preocupărilor de specialitate încă din 1900, când V. Gr. Borgovanu considera că „*părintele-model este acela care recurge la metode educative centrate pe pilde*", deoarece acestea fac, în educația copilului, mai mult decât toate vorbele şi îndemnurile părinților (V. Gr. Borgovanu, 1900, p. 277). De altfel, veacul ce începea, al XX-lea, era desemnat ca „veac al copilului".

În 1972, Diana Baumrind făcea referire la „*calitățile părintelui-competent*", conform viziunii sale acesta fiind analog cu stilul parental „*autorizat*", caracterizat printr-o îmbinare a controlului exercitat sistematic cu un nivel corespunzător al sprijinului din partea părinților. Aceştia din urmă formulează reguli şi controlează respectarea lor, dar nu le impun cu o strictețe absolută; de asemenea, sunt receptivi la discuțiile cu copiii, explicându-le acestora în mod rațional motivele pentru care trebuie să respecte regulile şi stimulând autonomia gândirii copiilor (Diana Baumrind, 1972).

Părintele-competent face parte din familia cu structură suplă, caracterizată prin faptul că, furnizează copilului regularități şi norme flexibile, aplicabile în funcție de situație (M. Bernstein şi J. Lautrey, 1980, *apud* Elisabeta Stănciulescu,

1997). Ei utilizează o metodă optimă de disciplinare ce constă în încurajarea comportamentelor pozitive, cooperarea cu copilul, promovarea acelor comportamente care sunt acceptate social prin intermediul disciplinei pozitive (Ada della Torre, 1980; Meg Schneider şi Judy Craig, 1997; Adina Botiş şi Anca Tărău, 2004; Carmen Ciofu, 2004).

Trăsăturile psiho-comportamentale ale părintelui eficient corespund modelului „*umanist*" descris de J.M. Bouchard (1988, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997), ce este considerat a reflecta sistemele de valori, de atitudini şi de credinţe care susţin comportamentele educative şi care plasează părintele mai degrabă pe o poziţie de „*ghid*" al copilului, lăsându-l să aibă propriile opţiuni şi să decidă autonom. Astfel, copilul deţine puterea şi gestionează resursele propriei educaţii, în timp ce părintele, interesat de dezvoltarea plenară a copilului, îl secondează în tot ceea ce întreprinde, permiţându-i să se exprime, propunându-i soluţii şi oferindu-i sprijin, încurajându-l, valorizându-l, stimulându-i încrederea în el însuşi.

Mediul de interacţiune corespunde unei co-gestiuni a puterii (părinţii şi copiii fiind parteneri în activităţi care îi interesează în egală măsură), dar include şi unele elemente adecvate de rigorism.

Relaţia părinţi-copii este centrată pe respect reciproc, empatie, schimb de opinii, persuasivitate şi valorificare complementară, îmbinate cu stimularea autonomiei şi având la bază exemplul pozitiv al părinţilor. Astfel, părintele analizează diferitele opţiuni şi soluţii împreună cu copilul, făcând apel la raţionalitatea acestuia; astfel, părintele îşi asumă propriile greşeli – stimulând copilul să adopte aceeaşi atitudine faţă de erorile pe care le cauzează – şi acceptă să înveţe din relaţia cu copilul, percepându-l pe acesta ca pe un „*adult*" ce este demn de respect şi care este la fel de bine intenţionat ca şi el însuşi. Ca urmare, ei îşi păstrează autoritatea în faţa copilului, sunt

drepți, fermi şi consideraţi a răspunde egal în împrejurări egale (Carmen Ciofu, 2004).

Autoritatea lor parentală pare de la sine înțeleasă: cel puțin vizibil, ei nu întreprind nimic care să impună recunoaşterea şi acceptarea de către copil a unei poziții „*conduse*", iar această situație generează reacții pe măsură: „*în familiile în care autoritatea părintelui asupra copilului este condiționată de dragoste şi respect pentru cel din urmă, abaterile copiilor de la norma parentală sunt sensibil mai puține"* (M. Boroş, 1992, p.106).

Cu toate că realizează că este nevoie de o îndrumare fermă pentru copii (generată, însă, nu de incapacitate rațională, ci de lipsă de experiență a copilului), aceşti părinți înclină să le permită copiilor să participe la luarea deciziilor (în limitele bunului simț) (B. Spock, 2000). Analiza demersurilor educative întreprinse de aceşti părinți evidențiază ca principală caracteristică a mediului familial corectitudinea raporturilor dintre părinți şi, totodată, dintre părinți şi copii, fiecare membru al acestor relații evitând exacerbarea neînțelegerilor şi exagerarea fricțiunilor cotidiene.

Acest tip de părinți, care îmbină autoritatea şi fermitatea în luarea hotărârilor cu o modalitate optimă de relație cu copilul, răspunde pozitiv şi îndeplineşte cererile rezonabile ale copilului, cultivând independența acestuia.

De altfel, părinții de acest tip fac parte dintr-o categorie ce are la bază responsabilitatea ambilor parteneri şi autostima acestora; ca urmare, tipul parental menționat nu naşte niciodată agresiune, violență sau negativism din partea copilului, întrucât disciplinarea copilului este considerată de interes bilateral şi se va realiza prin mijloace raționale, nu coercitive.

Părinții manifestă înțelegere sinceră față de cel mic; cu toate acestea, ei sunt relativ constant exigenți în ceea ce priveşte activitatea şi conduita copilului. Mai mult, ei nu ezită să-i impună acestuia interdicțiile şi restricțiile pe care le

consideră necesare (referitoare îndeosebi la programul cotidian şi la modul de abordare a sarcinilor specifice instrucţiei şcolare). Convingerea acestor părinţi este că cel mic trebuie învăţat de timpuriu să îndeplinească anumite sarcini şi, mai mult, să perceapă ca pe o datorie inerentă îndeplinirea lor; de aici decurge şi importanţa acordată asupra sarcinilor şi obligaţiilor (familiale, şcolare, sociale etc.), modul de achitare de acestea influenţând direct tipul şi cantitatea timpului liber de care dispune copilul în mod personal.

Procesul educativ eficient presupune atât respectarea unui ansamblu de norme de conduită, cât şi o anumită libertate de opţiune, iar copilul trebuie să ştie că are de suportat consecinţele opţiunilor sale în raport cu normele de conduită ale colectivităţii (E. Fischbein, 1970).

Mai mult, deşi manifestă exigenţă, părinţii din această categorie nu vor duce exigenţa la cote extreme şi, de asemenea, vor încerca să explice copilului motivele raţionale ce determină sarcina afectată copilului. Cu alte cuvinte, părinţii se preocupă de crearea unui individ, nu doar supus (care îşi îndeplineşte datoria şi atât), ci conştient şi responsabil faţă de sarcina sa, care îşi formează deprinderi şi obişnuinţe faţă de activitate (fie ea fizică sau intelectuală) şi care va fi capabil de a manifesta iniţiativă în propriile acţiuni.

În urma unor cercetări, L. Şoitu *et al.* (2001) şi Ecaterina Vrăşmaş (2002) au reliefat următoarele calităţi care ar corespunde modelului de „părinte eficient”:

- *consecvenţa* – educaţia nu poate da rezultate, dacă părintele îşi schimbă mereu atitudinea faţă de copil (în funcţie de diversele stări emoţionale), ameninţă (fără să facă nimic din ce spune), tratează aceeaşi faptă când cu severitate, când cu indulgenţă, îşi neglijează copilul o perioadă (aproape ignorându-l), impune anumite restricţii nemotivate etc.;

- *înțelegerea* – sunt cazuri în care, de exemplu, copilul nu poate mânca un anumit fel de mâncare (fie pentru că nu-i place, fie pentru că nu are chef), iar părintele îl obligă să o facă; în această situație, părintele-model îi va arăta copilului ce este spre binele lui, argumentând de ce, în ce scop, cu ce efect;

- *autocontrolul* – există părinți care se înfurie repede şi care, la cea mai mică abatere, adresează copilului cuvinte urâte, jignitoare şi amenințări; aceste atitudini însă nu conduc obligatoriu la îndreptarea comportamentului, ci, uneori, la indisciplină. Numai autocontrolul adultului îndeamnă la adoptarea unor atitudini similare (L. Şoitu *et al.*, 2001).

Studiile au demonstrat că părintele competent este acela care dispune de aptitudini parentale ca şi componente instrumental-operaționale ale personalității ce favorizează creşterea eficienței influențelor exercitate în relațiile cu copiii (B. Bettelheim, 1987; Yolanda Benito, 2003) şi care reuşeşte să răspundă adecvat nevoilor copilului şi să dezvolte nu obediența, ci respectul individualității şi autonomia de la vârstele cele mai fragede.

În acest sens, Ecaterina Vrăşmaş (2002) identifică, în urma cercetărilor, următoarele caracteristici pe care ar trebui să le manifeste un astfel de părinte în relația cu copilul:

- să asigure o autoritate optimă, fără a fi supraprotectiv/cu autoritate totală/permisiv;
- să ofere copiilor dragoste şi acceptare şi să fie sensibil la nevoile lor;
- să manifeste încredere în munca şi abilitățile copiilor;
- să formuleze aşteptări realiste;
- să găsească timp pentru a împărtăşi copiilor experiența proprie, să se joace, să-şi petreacă cu copiii timpul liber;
- să promoveze un mediu sigur, stabil, cu reguli clare de respectat;
- să glumească cu copiii, să îndrume activitățile lor şi să încurajeze exprimarea lor liberă;

- să comunice liber cu copiii, cu sinceritate, să-i asculte şi să facă împreună aprecieri;
- să ia decizii şi să accepte responsabilităţi;
- să poată stăpâni stresul şi să rezolve conflictele;
- să vadă lucrurile şi din punctul de vedere al copilului;
- să nu permită pedepsele dure şi să încurajeze întărirea pozitivă a comportamentelor bune.

Toate aceste calităţi oferă imaginea ideală a „părintelui bun", care facilitează apariţia unor viitori adulţi relativ siguri de propria persoană şi încrezători în ceilalţi oameni şi care vor aplica, la rândul lor, metode educaţionale ce conferă independenţă, competenţă, iniţiativă şi creativitate copiilor (B. Spock, 2000).

Cu toate acestea, însă, studiile ce reflectă imaginea reală dovedesc că, la nivel statistic general, profilul personologic al părinţilor cunoaşte nenumărate abateri – fapt ce determină necesitatea unor servicii de sprijinire, consiliere şi educaţie pentru părinţi.

Aceste modele nu trebuie privite ca tipuri strict delimitate; în practicile cotidiene, aceiaşi părinţi adoptă, de la caz la caz, o poziţie sau alta. Carmen Ciofu (2004) consideră că majoritatea părinţilor preiau măsuri de disciplinare pe care le ştiu dintr-o experienţă proprie sau le deduc intuitiv, rareori cunoscând şi aplicând principii ştiinţifice de pedagogie. Cei mai mulţi dintre aceştia se raportează la modelul educativ căruia i-au fost ei înşişi supuşi, fie copiind cât mai fidel modelul respectiv, fie (dacă au fost nemulţumiţi de propriii părinţi) negând inclusiv părţile bune ale acestuia şi încercând să urmeze un model contrar.

Capitolul II

MEDIUL FAMILIAL ÎN ASISTAREA FORMĂRII ŞI DEZVOLTĂRII COPILULUI

Părinții îndeplinesc un rol fundamental în formarea şi dezvoltarea copilului, prin modelele comportamentale (dependente de cogniție, nivelul abilităților sociale etc.), valorile culturale şi sociale, obiceiurile, tradițiile, rolurile şi conduita interpersonală manifestate în mediul cotidian. Acestea sunt observate şi preluate de copil în contextul stimulativ al interacțiunilor familiale, a căror eficiență educativă comportă variații în funcție de nivelul competenței parentale.

1. Rolul familiei în construirea şi dezvoltarea personalității

Un rol important în dezvoltarea personalității copilului îl joacă mediul familial şi cel socio-cultural, deoarece personalitatea este un sistem în cadrul unei matrice de sisteme socio-culturale. Ea este o „structură internă" interacționând cu alte „structuri externe" (care ar putea să nu existe deloc dacă sistemele constitutive ale personalității ar fi distruse). Dar nici un sistem dat al personalității nu ar putea fi ceea ce este (sau ar dura mult timp în a se constitui) fără sistemele colective înconjurătoare.

Structura personalității permite un interval de variabilitate. Trăsăturile şi atitudinile sunt structurate în cadrul unor limite superioare şi inferioare. Datorită acestei libertăți, personalitatea poate întâmpina mai uşor credințele culturii sale, ale situațiilor

de moment şi ale rolurilor sale. În virtutea acestei flexibilități, prezente atât în cadrul sistemului personalității, cât şi în cel social, se realizează în mod normal o adaptare reciprocă şi o intersecție reuşită (G.W. Allport, 1991).

Relațiile de filiațiune stabilite în familie (primare – părinți–copii, secundare – între frați, terțiare – bunic – nepoți sau care exprimă grade diferite de rudenie – unchi, mătuşi–nepoți şi veri) influențează dezvoltarea personalității individului, dar influențe semnificative asupra dezvoltării personalității individului au îndeosebi relațiile cu părinții (Simona Maria Glăveanu, 2011c). Părinții oferă mediul în care copilul se naşte, trăieşte primii ani ai vieții, se dezvoltă şi se formează pentru viață, „*factorii de mediu familial reprezentând determinanți ai comportamentului şi personalității*" (Gr. Nicola, 2008, p.78).

Personalitatea viitorului adult este determinată de modul în care părinții înțeleg să-l educe şi formeze, întrucât familia (şi cea extinsă, dar mai ales cea imediat prezentă) poate creşte sau diminua încrederea în sine, creativitatea, dezvoltarea aptitudinilor. Modul în care abordăm lucrurile, capacitatea de a ne raporta la viață, nivelul de competență, gradul de înțelegere depind de modul în care ni s-au inoculat, în copilărie, anumite imagini despre capacitățile şi potențialul nostru (C. Ciupercă *apud* Iolanda Mitrofan, 2003).

Un exemplu în acest sens (deşi nici pe departe singurul sau cel mai bun) este reprezentat de studiile lui P.G. Zimbardo, care au demonstrat că timiditatea e achiziționată în perioada de dezvoltare, atunci când copiii sunt etichetați drept timizi. El a ajuns la această teză încercând să găsească răspuns la întrebarea: dacă numai 15-20% dintre copii se nasc timizi, cum se explică faptul că 50% dintre adulți sunt timizi? (P.G. Zimbardo, 1985).

Cu alte cuvinte, relația părinți-copii este cea care determină fundamentele personalității pentru că are *conotații bioconstituționale* (furnizând un set de *predispoziții psihice*), are *implicații motivaționale* constând în satisfacerea directă de către părinți a trebuințelor primare ale copilului (alăptatul, hrănirea în general, îngrijirea igienico-sanitară), presupune o importantă *componentă afectivă* (căldura sau răceala emoțională va avea consecințe asupra personalității copilului), se desfăşoară în mare parte *în cadrul unui proces comunicațional* care constituie un cadru pentru celelalte implicații, dar şi pentru procesul învățării (părinții fiind cei care furnizează copilului repere de orientare în lume, informații învățături despre lucruri şi fenomene naturale şi sociale, primele sfaturi, dar şi normele de conduită) (P. Golu *et al.*, 1993).

1.1. Componenta afectivă

Atmosfera familială în care trăiesc copiii le influențează evoluția. În 1954, Dorothy Law Nolte a scris un celebru poem educativ intitulat „*Children Learn what They Live*" („Copiii învață ceea ce trăiesc"), prin care reflectă consecințele benefice şi nefaste ale mediului familial în care trăiesc copii. Autoarea afirmă că cei mici învață neîncetat de la părinți nu din vorbele cu care îi educă, ci din comportamentele, sentimentele şi atitudinile manifestate în fiecare zi – toate acestea constituind pentru copii un model ce le va guverna întreaga existență (Dorothy Law Nolte, 2001). Această situație este cu atât mai vizibilă în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea afectelor manifestate în cadrul familiei; de exemplu, un climat familial lipsit de securitate emoțională va genera copilului o percepție asemănătoare asupra realității din mediul social: aceasta va părea instabilă, periculoasă, greu de controlat, ceea ce îl va

determina pe subiect să manifeste reținere, să aibă dificultăți de relaționare, să se simtă incapabil să facă față unui mediu pe care îl percepe ca fiind ostil (L. Saxton, 1986).

W.J. Lyddon şi Alissa Sherry (2001) acordă o mare importanță *teoriei ataşamentului* în formarea şi dezvoltarea personalității, apreciind că aceasta asigură un cadru viabil pentru înțelegerea dezvoltării şi menținerii tulburărilor de personalitate, cu implicații deosebite în consilierea clienților cu probleme provenite în cursul dezvoltării personalității. Ei continuă linia de cercetări şi aplicații propusă de A.E. Ivey şi Mary B. Ivey (1998, *apud ibid*), care făcea referire la conceptul de „stilurile dezvoltării personalității", înțeles şi explicat prin intermediul stilurilor de ataşament, evoluției adaptării şi relațiilor afective maladaptative. Asumpția fundamentală în cercetarea ataşamentului asupra copiilor este aceea că răspunsurile sensibile ale părinților la nevoile copiilor determină un ataşament sigur, adică şi siguranța la copii, în timp ce din lipsa răspunsurilor pozitive rezultă nesiguranța, deci un ataşament nesigur (M.E. Lamb *et all*, 1984, *apud* L. Saxton, 1986).

Teoreticienii au postulat numeroase variabile ale ataşamentului *nesigur*. Mary D. Ainsworth a propus la început două: *evitant* şi *rezistent* (numit de asemenea şi *ambivalent*) (Mary D. Ainsworth, Mary C. Blehar, E. Waters, Sally Wall, 1978, *apud ibid*).

Această triadă compusă din ataşamentul sigur, cel evitant şi cel rezistent a dus la clasificarea comportamentului copilului în situații sociale ce implică şi interacțiunea cu părintele (sau măcar prezența lui, chiar dacă nu în imediata apropiere): copiii cu un ataşament sigur caută proximitatea părintelui sau, în lipsa acesteia, îi zâmbesc sau îi fac cu mâna, cei cu un ataşament evitant îşi evită părinții, iar cei cu un ataşament ambivalent sau rezistent îşi arată ostilitatea față de părinte într-un mod pasiv sau activ.

Teoriile ataşamentului nu sunt doar o cale în înțelegerea reacțiilor emoționale la copii, ci reprezintă de asemenea o cale în înțelegerea dragostei, singurătății şi dorinței la adulți. Stilurile de ataşament ale adulților provin din modele (mentale sau nu) dezvoltate în timpul copilăriei sau a perioadei de sugar (Cindy Hazan, P. Shaver, 1987 *apud* W.J. Lyddon şi Alissa Sherry, 2001).

În consecință, cele trei tipuri de ataşament surprinse de Mary D. Ainsworth au fost transferate în înțelegerea relațiilor sentimentale ale adultului, după cum urmează:

- *adulții siguri* (care au avut parte de un ataşament sigur în copilărie) au o oarecare uşurință în a deveni intimi cu o altă persoană. Aceştia depind într-un mod confortabil de ceilalți, permițând la rândul lor altora să devină dependenți de ei. Aceştia nu au temeri în ceea ce priveşte eventualul abandon sau împărtăşirea unor aspecte sensibile ale propriei vieți;

- *adulții evitanți* (care au avut parte de un ataşament nesigur evitant) se simt inconfortabil când devin intimi cu alții. Acestora li se pare dificil să aibă încredere totală în persoanele din jurul lor şi nu îşi dau voie să fie dependenți de alții. Aceşti adulți devin anxioşi când o altă persoană devine prea apropiată sau doar încalcă teritoriul intim, astfel încât întâmpină reale dificultăți în a crea intimitate ca membri ai cuplului;

- *adulții ambivalenți* (care au avut parte de un ataşament nesigur rezistent/ambivalent, dezvoltând astfel o reacție anxioasă de ambivalență) consideră că persoanele din jurul lor sunt refractare şi nu se apropie pe atât de mult pe cât şi-ar dori. Aceştia se îngrijorează adesea asupra faptului că nu sunt iubiți cu adevărat sau îndeajuns de partenerul/partenera de cuplu. În relația de cuplu, adulții ambivalenți doresc să se „contopească complet" cu partenerul, iar acest lucru îl sperie şi/sau îndepărtează pe acesta.

1.2. Conduita morală

Părinții transmit copiilor normele etice (ajustate, desigur, după particularitățile membrilor familiei respective) reprezentând factorul principal prin care se influențează dezvoltarea caracterului. Dispozițiile familiei, pozitive sau negative, se răsfrâng şi asupra copilului (Ş. Zisulescu, 1978).

Adriana Băban (2003) subliniază caracterul dinamic al dezvoltării personalității copilului, afirmând că factorii ereditari pot determina comportamentul inițial (întemeiat pe *temperament*) al copilului, însă, pe parcursul dezvoltării lui, acesta cunoaşte schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează în mod special implicării părinților în relația cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiți, interacțiuni multiple, comunicare activă), experiențelor şcolare (bogate sau sărace) şi a celor sociale (recompensatorii sau restrictive) precum şi a evenimentelor de viață (pozitive, negative, favorabile sau defavorabile dezvoltării).

Încă de la începutul secolului XX, cercetătorii au subliniat rolul părintelui în calitatea lui de model pentru comportamentul copilului şi pentru formarea trăsăturilor de personalitate, considerând modelul mai influent decât regulile stabilite şi enunțate verbal de către părinți (V.Gr. Borgovanu, 1900; Shirley Yuen, 2008).

Această situație se produce datorită faptului că unul dintre procesele cu impact semnificativ în dezvoltarea psihică a copilului este cel de identificare, constând în adoptarea de către copil a caracteristicilor, convingerilor, atitudinilor şi comportamentelor unor persoane semnificative.

Cu alte cuvinte, identificarea este o consecință a observării şi imitării unor modele, iar cele mai frecvente modele le constituie părinții. În consecință, copiii vor dori să fie asemeni modelului lor, vor acționa şi vor trăi emoții similare modelului.

De aici decurge ponderea ridicată a importanței conduitei adoptate de către adult (părinte, profesor etc.) şi mai puțin cea a prelegerilor educative pe care adultul le oferă copiilor (Adriana Băban, 2003).

Ca urmare, pentru formarea însuşirilor caracteriale pozitive, nu sunt de ajuns „bunele intenții" ale părintelui şi nici declarațiile de genul „îmi iubesc copilul"; acestea trebuie să fie transformate în fapte şi acțiuni corespunzătoare, care să faciliteze copilului asimilarea modelului comportamental intenționat de către părinte.

Acest model de comportament ajută copilul inclusiv în a înțelege rațiunea actelor „bune" şi „rele" (nu doar pentru că aşa sunt prezentate de părinte, ci pentru că poate urmări în realitate efectele lor), însă pentru aceasta trebuie să fie caracterizate prin consecvență în relaționarea şi exigențele față de copil, pentru a nu lăsa loc unor interpretări dubitative care să submineze coerența modelului propus (M. Boroş, 1992).

Cu referire, de asemenea, la modelele oferite copiilor, A. Onofrei arată rolul hotărâtor pe care îl deține influența mediului familial în formarea unor trăsături *negative* de personalitate. Astfel, înclinația către neascultare se conturează din prima copilărie, atunci când „poznele" sunt interpretate drept „semne ale inteligenței" (adică drept manifestări ale unor aptitudini ce ar favoriza existența viitorului adult) şi încurajate în consecință (A. Onofrei, 1971). În acelaşi sens, nu trebuie neglijată nici influența negativă pe care o are familia dezorganizată sau în care se întreține o atmosferă promiscuă, de „insalubritate" morală (L. Incze, 1970) asupra adoptării de către copil a unor modele dezaprobate la nivelul societății în ansamblu.

De exemplu, Fiona A. White şi K.M. Matawie (2004) au efectuat cercetări cu privire la *moralitatea părinților* şi *viața personală a familiei* ca predictori pentru moralitatea adoles-

cenţilor, pornind de la ipoteza că familiile cu un înalt nivel de coeziune, adaptabilitate şi comunicare facilitează transmiterea valorilor morale de la părinţi la adolescenţi într-un mod mai eficient decât familiile în care aceste procese se află la un nivel scăzut. Rezultatele au arătat următoarele: coeziunea percepută a familiei şi comunicarea influenţează moderat transmiterea ideilor morale de la tată la adolescent, iar aceste procese prezic în mod semnificativ diverse aspecte ale moralităţii adolescenţilor.

În consecinţă, măsura în care părinţii transmit valori morale adolescenţilor variază în funcţie de viziunea morală a fiecărui părinte, de tăria proceselor familiale şi de conţinutul ideilor morale care fac obiectul transmiterii către copii. Rezultă necesitatea de a realiza procese dirijate de formare a viziunii morale la părinţi şi, totodată, de a implementa rezultatele în rândul adolescenţilor, întrucât demersurile de formare a caracterului într-o manieră social-adaptativă nu pot avea efecte semnificative dacă au loc în mod aleator.

1.3. Integrarea socială

Din punct de vedere al etiologiei interacţiunii parentale, un element critic este înţelegerea de către părinţi a rolului lor specific şi determinant în apariţia unor aptitudini sociale (îndeosebi în primii ani de viaţă). Două abordări majore au studiat influenţa parentală asupra modului de dobândire a competenţelor sociale de către copii: prima abordare a fost interesată de preocupările familiei asupra creşterii copilului, studiind modelele parentale autoritare şi nivelul de competenţă socială dobândit de copil (Diana Baumrind, 1972; B.L. White şi Jean C. Watts, 1973), în timp ce a doua perspectivă s-a centrat în mod direct pe învăţarea aptitudinilor sociale de către copil.

Ambele abordări se sprijină pe teoria învățării sociale (A. Bandura, 1976), aceasta fiind o bogată sursă de ipoteze privind efectele prezenței adulților ca surse pozitive pentru comportamentul social şi ca modele de competență socială care să fie observate şi învățate de către copii.

Abilitățile sociale şi emoționale ale copiilor sunt esențiale pentru succesul în cadrul şcolii şi în viața de zi cu zi (M.J. Elias *et al.*, 1997). Acestea includ abilitățile de comunicare, de interacțiune socială, de implicare activă, productivitatea, rezolvarea problemelor prin colaborare, cunoaşterea de sine, cunoaşterea propriilor emoții, autoreglarea etc. (*ibidem*).

Modul de relaționare în cadrul familiei, climatul afectiv şi modelul socio-cultural sunt importante în constituirea comportamentelor sociale şi integrarea socială (Ecaterina Vrăşmaş, 2002), înțeleasă ca modalitate prin care un individ se manifestă ca membru al unei colectivități, fiind capabil să participe la viața acesteia, să recepteze şi să prelucreze informația, să comunice printr-un sistem simbolic împărtăşit de toți, să ocupe poziții şi să-şi asume roluri legitime.

De asemenea, întrucât integrarea socială presupune o anume implicare emoțională a individului (materializată prin încredere, sentiment de securitate, posibilitate de a conserva respectul de sine şi respectul celorlalți) şi, totodată, corelează în grad înalt cu stilurile educative parentale şi dezvoltarea afectivă (L. Saxton, 1986), devine evident faptul că un stil caracterizat printr-un grad înalt de acceptare, de afecțiune şi înțelegere a copilului mic de către persoana care îl îngrijeşte (indiferent dacă persoana respectivă este mama, tatăl sau altcineva) favorizează dezvoltarea însuşirilor enumerate mai sus şi, implicit, disponibilitatea copilului de a face față exigențelor vieții sociale (Elisabeta Stănciulescu, 1997).

O serie de studii dovedesc că stilul parental şi îndeosebi cel matern (spre deosebire de cel patern, cu o influență minimă)

este un predictor puternic al comportamentului prosocial al copilului (de exemplu, copiii cu mame „democrate” se angajează mai uşor în acţiuni de ajutorare a altora, decât copiii cu mame autoritare – datorită faptului că cei din urmă au fost pedepsiți, ei au interiorizat mesajul că sunt incompetenți sau incapabili de a interacționa pozitiv cu alții).

Este probabil, dat fiind specificul relațiilor materne – preocupare constantă pentru educația copiilor şi pentru integrarea de către aceştia a axelor valorice de tipul bine-rău – ca aceste rezultate să fie determinate şi de o mai mare prezență, din punct de vedere temporal şi afectiv, a mamelor în viața copiilor, ceea ce înseamnă că respectivii copii au urmat modelul disponibil, neavând posibilitatea opțiunii între mai multe modele prezente simultan.

Alte studii identifică o corelație între abilitățile sociale ale părinților şi una dintre dimensiunile competenței parentale – aceea de a forma comportamentul social al copilului – rezultatele lor arătând faptul că îndeosebi părinții activi din punct de vedere social, care se implică (şi îşi implică şi copiii) în activități derulate împreună cu prietenii şi în comunitate, oferă copiilor condițiile necesare pentru dobândirea competențelor sociale (aspect direct observabil în performanța abilităților sociale).

În general, copiii cu părinți mai activi din punct de vedere social sunt mai populari şi acceptați social de către perechea/ partenerul de joacă şi mai prosociali în comportamentul lor față de ceilalți copii, iar investigarea în adâncime a mediului familial de origine indică faptul că relația dintre părinți şi copii este caracterizată de nivele înalte de control parental, de maturitatea cererilor formulate de părinți (în sensul adaptării cererilor la nivelul de dezvoltare şi posibilitățile reale ale copilului) şi de un grad înalt de claritate a comunicării (părinții utilizând explicații şi motive clare în discuțiile cu copiii pentru a orienta comportamentul acestora) (Diana Baumrind, 1972).

Aceste rezultate indică atât faptul că adaptarea la posibilitățile copilului nu înseamnă neapărat cedare/toleranță necondiționată, cât şi pe cel că exercitarea controlului nu este în mod necesar asociată cu arbitrarul sau cu disciplina severă.

G. Carlo *et al.* (2007) au studiat practicile parentale de dezvoltare a abilităților sociale la copii, dovedind că asocierile existente între practicile parentale şi comportamentul prosocial se realizează prin trăsături de personalitate precum extraversia şi agreabilitatea. Astfel, există o asociere pozitivă indirectă între recompensele sociale şi toate formele de comportament prosocial.

Totuşi, deşi recompensele sociale corelează cu comportamentul prosocial, ele nu reprezintă predictori pentru altruism (Simona Maria Glăveanu, 2008b).

În mod similar, învățarea experiențială se asociază pozitiv, dar indirect (prin intermediul personalității) cu diferite tipuri de comportament prosocial. Acest studiu arată că părinții care îşi implică copiii în activități cu caracter prosocial contribuie la dezvoltarea personalității şi a comportamentului prosocial.

În ceea ce priveşte comunicarea discursivă, G. Carlo *et al.* au găsit că aceasta corelează slab cu comportamentul prosocial; mai mult, nu s-a găsit o corelație semnificativă între comunicarea discursivă şi extraversie. Aceste rezultate, aparent surprinzătoare, au fost explicate prin faptul că discuțiile centrate pe copil pot avea mai mult impact asupra cogniției morale a copilului decât asupra emoțiilor morale; cu toate acestea, apreciem că sunt necesare cercetări suplimentare pentru a lămuri rolul comunicării discursive în comportamentul prosocial (Simona Maria Glăveanu, 2008a; 2009b).

Pentru a putea stimula dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor, părinții ar trebui să dețină abilități în această direcție sau să şi le îmbunătățească prin intermediul unor cursuri de

formare interactive centrate pe antrenarea unor comportamente educative eficiente, dezvoltarea capacității de a identifica debutul apariției unor conduite inadecvate ale copiilor, precum şi a abilităților de a interveni eficient pentru contracararea acestora.

Sintetizând, modalitatea de socializare a copilului în familie este condiționată de climatul afectiv. Atunci când acesta este echilibrat (caracterizat de un nivel înalt de satisfacție obținut în relațiile soț-soție, copii-părinți, copii-copii), el constituie o premisă importantă a maturizării intelectual-afective a copilului, pe când dezechilibrele emoționale (cauzate de tensiuni, violență, conflictualitate) sunt cauze primordiale ale diferitelor forme de tulburări de comportament, asociate sau nu cu *retard*-uri intelectuale care adesea sunt condiționate nu atât genetic, cât social (Gh. Bunescu *et al.*, 1997). Copiii care trăiesc într-o atmosferă familială lipsită de securitate emoțională (corespunzătoare stilurilor autoritar şi permisiv) sau supraprotectoare consideră lumea socială instabilă, ostilă şi greu de controlat, manifestă puțină încredere în ceilalți, se simt incapabili să facă față solicitărilor mediului social şi pot manifesta diverse grade de devianță comportamentală.

1.4. Devianța comportamentală

În ceea ce priveşte corelarea mediului parental cu devianța comportamentală sau cu delincvența (înțelese ca manifestări / consecințe ale unui grad scăzut de integrare socială), literatura de specialitate oferă puține informații. Dintre acestea apreciem drept relevante cercetările realizate de Wendy McCord, 1994 (*apud* R. Mises şi N. Quemada, 2000), care demonstrează că fenomenul criminalității este corelat cu limitele „competenței materne" (variabilă care se referă la disciplina mamei, la încrederea ei în sine, la afecțiunea pentru copil şi la exercitarea

rolului matern), cu un nivel scăzut al aşteptărilor familiale (care vizează controlul matern, supervizarea parentală şi nivelul exigenţelor parentale) şi cu formele brutale (violente) de manifestare a autorităţii paterne.

Când avem în vedere impactul educaţiei copiilor asupra personalităţii lor, suntem interesaţi adesea de structura familiei (Elisabeta Stănciulescu, 1997). Mai multe studii pun în evidenţă existenţa unei corelaţii între conduitele delincvente şi un nivel scăzut al coeziunii familiale (familii „dezangajate", conform scalei de evaluare clinică a lui D.H. Olson, J. Portner şi Y. Lavee 1986), fapt pentru care delincvenţa juvenilă poate să apară, în aceste cazuri, ca „o ultimă tentativă a adolescentului de a-i apropia pe membri în jurul unei cauze comune sau în ajutorul acordat celui aflat în impas" (Monique V.G. Morval şi G. Biron, 1993, p.102).

Multe studii s-au concentrat pe problemele cele mai arzătoare ale relaţiilor copii-părinţi şi care necesită măsuri rapide: este vorba de *impactul agresiunilor psihologice ale părinţilor asupra personalităţii copiilor*. Elisa Romano *et al.* (2005) au cercetat impactul unor variabile individuale, variabile legate de familie şi a unora legate de vecini asupra *agresivităţii fizice* şi *comportamentului prosocial al copiilor*. 28,03% din agresivitate şi 17,57% din comportamentul prosocial au fost explicate de intervenţia celor trei categorii de factori, rezultatele arătând că în cazul ambelor tipuri de comportamente ale copiilor, circa 66% dintre acestea se baza pe relaţia copil-familie şi 30% pe cea familie-vecini. Aceeaşi cercetare a permis identificarea unor factorii predictivi pentru ambele comportamente ale copiilor şi anume *sexul copilului* şi *ostilitatea părinţilor*. Ca urmare, a fost sesizat faptul că toţi copiii sunt mai agresivi şi au o mai slabă frecvenţă a conduitelor prosociale dacă aceste caracteristici sunt prezente la mamă, însă această trăsătură se manifestă cu atât mai mult la copii de sex masculin.

De asemenea, a fost remarcat că, indiferent de genul lor, copiii sunt mai puțin influențați în dezvoltarea celor două categorii de conduite de către vecini, însă percepția existenței unor probleme ale acestora sau a unui nivel de trai inferior duceau la creştere a agresivității copiilor.

În cursul ultimului deceniu, anchetele au arătat ca un număr mare de tineri nord-americani suferă agresiunile psihologice ale părinților lor, la o frecvență şi o intensitate variabile (Andrée Fortin *et al.*, 2003). Despre efectele „pedepselor psihologice", studiile din ce în ce mai numeroase pun în evidență legătura care există între suferirea unei vioelnețe psihologice în copilărie şi toată gama de probleme de sănătate şi adaptare care se eşalonează din copilăria timpurie până la vârsta adultă (Marie-Hélène Gagne, 2001, *apud. ibidem*).

Rafinamentul cunoştințelor în materie de etiologie şi consecințe ale violentei psihologice asupra copiilor în mediul familial întâmpină problema numărului redus de instrumente de cercetare fiabile, valide şi exhaustive pe plan conceptual, care să măsoare violența psihologică în mod anticipativ (majoritatea acestor instrumente putând oferi date despre violența psihologică în manieră retrospectivă).

Pe de altă parte, intervin probleme legate de interpretarea conduitelor parentale, deoarece anumite practici ale părinților, ce pot fi percepute ca dăunătoare dezvoltării copilului, suferă aprecieri diferite: ca o amenințare concretă la această dezvoltare sau doar ca judecăți inacceptabile şi neexprimate în cadrul relației părinte-copil. Alte interpretări pot include ambiguități: conduitele părinților încalcă drepturile şi libertățile ființei umane, relevă abuzul de putere, evidențiază reaua-voință, contravin normelor sociale şi valorilor în vigoare.

Indiferent de detaliile analizelor, opinia majorității cercetătorilor este că practicile parentale patologice se referă, în

egală măsură, la obiceiuri şi moduri de viaţă care, prin acte/omisiuni deliberate, plasează copilul în situaţii de risc crescut, subsumându-se conceptului de „violenţă psihologică" (Andrée Fortin *et al*., 2003).

Speranţa Popescu-Brumă (2003), pornind de la cercetările lui R. Laperriere (1992) asupra tulburărilor mentale ale copiilor şi de la tipurile psihologice descrise de Patricia Hedges (2002), constată că *anumite condiţii socio-familiale conduc la răspunsuri dezadaptative la copii* sau chiar – dacă aceste condiţii persistă – la evoluţia personalităţii pe o traiectorie deviantă, punând bazele dezvoltării patologice a acesteia. Factorii psihotraumatizanţi vinovaţi de dezadaptarea socio-familială a copilului pot fi împărţiţi în patru categorii: tipul hipoprotector (lipsa de afecţiune, îngrijire, supraveghere, îndrumare, interes faţă de copil), tipul hiperprotector (modalitatea indulgentă prin care copilul este ferit de responsabilităţile specifice vârstei), tipul inconsecvent (ce conduce la formarea unui comportament influenţabil şi caracterizat printr-o sugestibilitate ridicată), tipul hiperautoritar (care împiedică dezvoltarea capacităţii de decizie şi acţiune a copilului şi subminează încrederea în sine). Acestea conduc la reacţii de opoziţie, crize coleroase, indisciplină, obrăznicie, acte hetero-agresive, sfidarea normelor de conduită, delicte, refuz şcolar, eşecuri diverse.

Alţi autori abordează influenţa mediului familial din perspectiva corelaţiilor dintre *stilul de viaţă al părinţilor* şi *tulburările copiilor*. Iuliana Dobrescu (2005), în lucrarea sa „*Copilul neascultător, agitat şi neatent*", studiază reacţiile comportamentale ale copilului din prisma nu numai a genelor implicate în conduitele dezadaptative ale copiilor, ci şi din perspectiva mediului intrauterin, realizând asocierea cu diverse conduite ale stilului de viaţă al părinţilor. Continuând pe aceeaşi direcţie, Speranţa Farca (2004) aduce reflecţii supli-

mentare asupra unor probleme precum „*cum ne influenţează existenţa viaţa intrauterină şi naşterea?*”.

În mod asemănător, unii cercetători au relevat contingenţe între factorii mediului familial ce acţionează asupra copilului *înainte, în timpul* şi *după naştere* şi care duc la apariţia unor *comportamente dezadaptative de tipul ADHD* (J. Biederman *et al.*, 1995; G.D. Kewley, 1998; Florence Levy *et al.*, 1998; S.P. Hinshaw, 2002; Kytja K.S. Voeller, 2004). Dintre aceşti factori enumerăm:

- sindromul fetal alcoolic, asociat cu neatenţie, impulsivitate şi hiperactivitate la copil; rezultă în urma expunerii intrauterine a fătului la alcool (R.A. Barkley şi P.J. Lombroso, 2000; Elizabeth R. Sowell *et al.*, 2002; R. Schachar şi Rosemary Tannock, 1995);

- fumatul matern (atât în timpul sarcinii cât şi postnatal) a fost de asemenea asociat cu ADHD, riscul de a dezvolta această tulburare fiind de 2,7–4 ori mai mare la copiii fumătoarelor şi direct proporţional cu numărul ţigaretelor fumate (R.A. Barkley şi P.J. Lombroso, 2000; K.M. Antshel şi Susan E. Waisbren, 2003; A.J. Kotimaa *et al.*, 2003);

- stresul matern duce la expunerea fătului la nivele crescute de gluco-corticoizi, crescându-i astfel vulnerabilitatea la patologii cerebrale (Cynthia D. Claycomb *et al.*, 2004);

- copiii care cresc într-un mediu haotic au dificultăţi de reglare a atenţiei, impulsivităţii şi emoţionalităţii, riscul apariţiei ADHD fiind proporţional cu numărul factorilor adverşi (J. Biederman *et al.*, 1995);

Alţi factori familiali asociaţi cu apariţia precoce şi persistenţa ADHD sunt educaţia scăzută a mamei, vârsta mică a acesteia, statutul socio-economic precar al părinţilor, criminalitatea paternă, familiile numeroase, familiile cu un singur părinte şi abandonul familiei de către tată (J. Biederman *et al.*, 1995; R.A. Barkley şi P.J. Lombroso, 2000). Referitor la

acelaşi subiect, unii autori afirmă că anumite deficienţe (ADHD, instabilitate etc.) se pot atenua până la un punct printr-o structurare caracterială compensatorie, când mediul familial e adecvat (Gh. Bunescu *et al.*, 1997).

Dincolo de trio-ul familial constituit din mamă, tată şi copil, realitatea dovedeşte că sistemul educaţional din familie este infinit mai complicat, deoarece intervin raporturile dintre fraţi (influenţate de vârste diferite, temperamente, orientări, structuri caracteriale distincte), prezenţa bunicilor, a celorlalte rude, a prietenilor (E. Fischbein,1970).

2. Interrelaţiile parentale şi dezvoltarea cognitivă

Numeroşi autori au corelat dezvoltarea cognitivă cu inteligenţa, arătând că nivelul I.Q. al mamei permite previziuni cu un grad ridicat de probabilitate în legătură cu inteligenţa copiilor (M. Heber, 1977; C.T. Ramey şi Frances A. Campbell, 1980 *apud* P. Durning şi J.P. Pourtois, 1994). Însă legătura dintre inteligenţa mamei şi aceea a copilului nu se realizează atât pe bază genetică, cât este mediată de ambianţa educativă pe care mama o creează pentru copilul său: astfel, mamele cu un I.Q. redus determină apariţia unui mediu familial şi social care nu stimulează dezvoltarea intelectuală şi afectivă a copilului (P. Durning şi J.P. Poutois, 1994).

Ipoteza influenţării dezvoltării cognitive a copilului de către stilul educativ al familiei este justificată de faptul că vârsta critică pentru dezvoltarea intelectuală se situează înainte de patru ani, cu un „vârf" între opt şi optsprezece luni (L. Saxton, 1986); cu toate acestea, prezumţia amintită a fost supusă dezbaterilor multor cercetători, concluziile fiind uneori contradictorii: o serie de autori au susţinut că stilurile parentale „liberale"/„democratice" conduc la profituri mai mari în plan cognitiv (stimulând activitatea psihică proprie a copilului), în

timp ce alți cercetători au atras atenția asupra importanței orientării şi controlului parental. Fenomenul „imprinting-ului", al învățării spontane şi deodată la vârsta primei copilării estompează problematica „ereditate-învățare".

Din perspectiva teoriei piagetiene, dezvoltarea cognitivă a copilului este favorizată de un mediu care prezintă numeroşi stimuli ce conduc la perturbări în sistemul cognitiv existent, dar şi regularități suficiente pentru reechilibrarea sistemului perturbat; în consecință, M. Bernstein şi J. Lautrey (1980, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) consideră că familiile suplu structurate, care adoptă un stil educativ prin care oferă copiilor posibilitatea de a-şi manifesta individualitatea într-un cadru normativ flexibil, sunt cele care oferă condiții optime pentru dezvoltarea lor cognitivă.

Dezvoltarea cognitivă este influențată de nivelul coeziunii familiale, în special de cea manifestată în legătură cu copilul (acordul/dezacordul între părinți în legătură cu recompensele, sancțiunile şi alte aspecte referitoare la copil); ca urmare, copiii care trăiesc într-un mediu caracterizat prin dezacord – rezultat de obicei dintr-o atitudine superprotectoare a mamei (nivel înalt al afecțiunii, nivel scăzut al exigenței față de performanțele copilului, intervenție şi control continue, substituirea activității personale a copilului) şi o atitudine prea autoritară a tatălui (nivel înalt al exigenței, atitudine critică, absența manifestărilor afective) – prezintă dificultăți în dezvoltare (F. Cuisinier, 1994 *apud* P. Durning şi J.P. Pourtois, 1994).

În acelaşi sens, Michèle Perron-Borelli şi R. Misès,1984 (*apud* Anne-Marie Simon, 2004) au pus în evidență legăturile semnificative între achiziția vocabularului şi variabile precum nivelul profesional al părinților, condițiile de locuit etc. Aceste variabile se exprimă, de obicei, într-o insuficientă stăpânire a limbii vorbite, ceea ce duce la dificultăți în însuşirea limbii scrise şi determină în foarte mare măsură eşecul în şcoala primară a acestor copii.

O altă direcție de studiu este constituită de relația *dintre mediul familial şi rezultatele şcolare ale copilului*. În 1979, J.P. Pourtois (*apud* Ecaterina Vrăşmaş, 2002) demonstrează efectul global al mediului familial asupra adaptării şcolare a copilului, studiile sale demonstrând că familia influențează dezvoltarea copilului în proporție de 70,63% de familie, iar adaptarea şcolară – în proporție de 74,47%.

Numeroase cercetări indică o dependență a reuşitei şcolare de un stil parental manifestat printr-o combinație flexibilă între *afecțiune* şi *susținere parentală* a activității şcolare a copilului (pe de-o parte) şi *control* şi *exigență* în evaluarea acestei activități, pe de altă parte. „Jocul" fin între control şi autonomie descris de B. Rollins şi D. Thomas (2003) accentuează rolul pe care îl dețin părinții în ceea ce priveşte utilizarea unor metode de persuadare (explicații, informații în legătură cu efectele unei acțiuni etc.) care să evite constrângerea explicită, astfel încât copiii să aibă sentimentul de a fi optat ei înşişi pentru comportamentul dorit de adulți.

Reformulând această situație, R.M. Clark (1983) asociază performanța şcolară cu un stilul parental manifestat printr-o atitudine încurajatoare a părinților, dublată însă de formularea unor norme clare şi ferme de conduită în interiorul şi în afara familiei, de supravegherea strictă a orarului zilnic şi a contactelor cu exteriorul, de dialogul continuu între părinți şi copii. În consecință, performanța şcolară pare a fi legată de un control parental uneori perceptibil drept hiperautoritar, însă îmbinat cu autonomia instrumentală şi funcțională a copilului (J.C. Forquin, 1983).

O serie de cercetări au relevat o dependență a reuşitei şcolare de afecțiunea maternă, în sensul că absența ei sau manifestarea unei respingeri din parte mamei influențează negativ reuşita copilului (N.B. Epstein, 1983 *apud* P. Durning şi J.P. Pourtois, 1994). Pe de altă parte, alți autori consideră că

afecțiunea maternă poate conduce şi la insucces, atunci când este dublată de permisivitate; conform studiilor realizate de Elizabeth Monroe Drews şi J.E. Teahan (1957, *apud ibidem*), mamele copiilor performeri sunt mai autoritare şi impun mai multe restricții decât cele ale copiilor care eşuează şi care le descriu ca permisive, credule, apropiate şi aprobatoare.

Concepțiile cu privire la această temă sunt nenumărate, iar orice concluzie cu caracter exclusivist trebuie ignorată, întrucât reuşita şcolară este produsul unui complex de factori a căror investigare ar solicita resurse mult superioare, printre aceştia numărându-se, de exemplu, raportul dintre stilul familiei şi stilul şcolii/cadrului didactic care, cu cât este mai mare, cu atât notele şcolare sunt mai mici (M. Bernstein, 1978 *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997).

3. Reprezentările copilului vizând mediul familial

Studiile care au în vedere evaluarea stilurilor educative familiale de către copii sunt reduse cantitativ, însă au o importanță deosebită întrucât analiza stilului educativ (din perspectiva percepției copilului asupra climatului educativ familial şi a influențelor pe care aceste evaluări le au asupra comportamentului său) dovedesc faptul că acesta interpretează altfel decât părinții săi modul în care un anume stil educativ îi afectează dezvoltarea; mai mult, indiferent dacă această interpretare corespunde sau nu realității, ea influențează reacțiile copilului şi dezvoltarea sa psiho-socială (Cay Kelly şi Gail C. Goodwin, 1983 *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Recurgând la o sinteză a studiilor şi cercetărilor climatului/stilului educativ, autorii identifică patru tipuri de reprezentări:

1) *înțelegere şi sprijin parental*: copilul are certitudinea că poate conta pe părinții săi atât în plan afectiv (înțelegere,

afecțiune, respect al intimității) cât şi în plan instrumental (încredere în capacitățile sale, stimulare, sprijin, autonomie). Exigența parentală şi pedepsele sunt considerate rezonabile;

2) *autoritarism parental*: copilul se simte supus unui control parental excesiv, manifestat atât prin atitudini supraprotectoare, cât şi prin critici constante şi exagerate; el are impresia că, pentru a-şi satisface părinții, ar trebui să se comporte altfel şi se simte vinovat că nu o poate face;

3) *respingere parentală*: copilul are sentimentul fie că reprezintă pentru părinții săi o sursă de griji, fie că acestora le este indiferent tot ceea ce ar putea să li se întâmple; cu alte cuvinte, el are impresia că părinții refuză să îi satisfacă nevoile fundamentale;

4) *injustiție parentală*: copilul consideră că părinții sunt dezinteresați în ceea îl priveşte şi că îl preferă pe unul dintre frații săi sau un terț ce nu aparține familiei.

Pe de altă parte, analiza studiilor întreprinse în decursul timpului permite remarcarea unei modificări la nivel global a modului în care copilul îşi percepe părinții şi îndeosebi tatăl: dacă în anii 70, tatăl era descris ca „generator de teamă" (*fear arousing*), punitiv, restrictiv, rece şi mai puțin înțelegător decât mama, anchetele recente arată că, deşi părinții de sex opus continuă să fie evaluați în termeni diferiți, diferențele se atenuează sau chiar se inversează (J. Walters şi N.Stinnett, 1971 *apud* Fr. de Singly, 1996).

Capitolul III

DEMERSURI EXPLICATIV- INTERPRETATIVE ALE COMPETENȚEI PARENTALE

1. Modelul factorial al competenței parentale

Subiectul competențelor este obiect de interes pentru orice domeniu de activitate, însă, în mod special, termenul de „*competență*" este relaționat cu eficiența muncii. Acesta a fost propus de R. Boyatzis, care a elaborat un model al competențelor cerute în muncă luând în considerare trăsături de personalitate şi comportamente observabile ca fiind strâns corelate cu performanța ridicată în muncă (R. Boyatzis *apud* R. Wood şi T. Payne, 1999).

În cadrul cercetării noastre, propunem o abordare specifică consilierii psihologice educaționale şi lansăm conceptul de „*competență parentală*", păstrând notele principale ale termenului generic.

Competența parentală reprezintă un sistem de cunoştințe, priceperi, capacități, deprinderi şi abilități susținute de trăsături de personalitate specifice şi care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină şi să depăşească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului şi, astfel, să atingă obiectivele activităților educative (Simona Maria Glăveanu, 2009a).

Cu scopul de a avea o imagine cât mai autentică asupra relaționării părinți-copii în societatea actuală din România, am realizat (în perioada 2008-2009) un studiu pornind de la

cercetarea şi descrierea strategiilor educative utilizate de părinţi.

Cercetarea a fost iniţiată pornind de la o serie de observaţii empirice (legate de experienţa profesională în calitate de consilier psihopedagog), precum şi de la studii şi cercetări de specialitate. Ulterior, aceste date au fost structurate în forma unui model factorial al competenţei parentale (prezentat la conferinţa internaţională de la Păltiniş – Sibiu, 2008 şi publicat în anul 2009 în volumul „*Cercetarea psihologică modernă: direcţii şi perspective*", coordonat de M. Milcu, W. Griebel şi Ana Raluca Sassu şi publicat la Editura Universitară din Bucureşti) pe care îl vom aborda pe larg, din punct de vedere statistic, în capitolul „*Metodologie*".

Datele cercetării au relevat următorii factori ai competenţei parentale:

- factorul „*Cunoaştere*" (17 itemi, alpha=0,69) – vizează abilitatea părintelui de a cunoaşte, în funcţie de etapele de vârstă ale copilului, nivelul de dezvoltare psihosocială a acestuia (caracteristicile sistemului de gândire şi ale capacităţii de înţelegere, cele ale sistemului socioafectiv şi volitiv, trăsăturile temperamentale şi nivelul de formare a caracterului) şi, pe baza acesteia, de a-şi explica reacţiile copilului; constituie un prim pas în direcţia înţelegerii nevoilor copilului şi formulării unor răspunsuri adecvate acestora, în sensul stabilirii unor metode optime de relaţionare şi educare, astfel încât copilul să fie susţinut în depăşirea problemelor bio-psiho-sociale specifice etapei de vârstă;

- factorul „*Disciplinare*" (19 itemi, alpha=0,82) – reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv şi eficient (utilizând mijloace adaptate etapei de vârstă şi dezvoltare a copilului) în

vederea dirijării optime a procesului de învățare a regulilor sociale şi a normelor morale; implică gestionarea adecvată (în conformitate cu natura, frecvența şi intensitatea conduitelor copilului) a regimului de recompensă şi pedeapsă, permițând, totodată, dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase;

- factorul „*Managementul timpului*" (14 itemi, alpha=0,77) – relevă, pe de-o parte, abilitatea părintelui de a determina calitatea şi cantitatea timpului petrecut cu propriul copil şi, pe de altă parte, capacitatea sa de a coordona/dirija timpul copilului, în sensul echilibrării relației activitate-repaus activ, de a-l îndruma în realizarea programului de lecții, de a crea contexte familiale la care copilul să participe (şi care, răspunzând nevoii copilului de a învăța şi de a căuta noul, să constituie un prilej pentru asimilarea spontană a unor norme, exersarea unor abilități practice, stimularea ataşamentului, a cooperării şi a respectului în familie), cât şi prin orientarea copilului către diverse piese de teatru, filme şi lecturi (care să contribuie la stimularea gândirii critice şi creatoare, dezvoltarea simțului estetic, însuşirea unor repere cultural-artistice) şi, de asemenea, să susțină inserția socială a copilului;

- factorul „*Suport afectiv*" (17 itemi, alpha=0,74) – implică abilitatea părintelui de a cunoaşte şi a utiliza modalități eficiente atât de prevenire, cât şi de coping al stresului din familie; presupune gestionarea situațiilor tensionale, oferirea activă a unui suport afectiv (ajutând copilul să-şi gestioneze emoțiile negative), depăşirea divergențelor dintre soți în ceea ce priveşte abordarea diferitelor situații din viața copilului (activitățile şi acțiunile sale, atitudinile, conduita, regulile şi normele pe care trebuie să şi le însuşească, sarcinile, reuşitele şi dificultățile cu care se confruntă), evitarea transpunerii

stresului profesional şi a celui determinat de situaţii sociale şi financiare în atmosfera familială şi, nu în ultimul rând, gestionarea manierei în care toate aceste elemente afectează mediul general în care se produce educarea şi dezvoltarea personalităţii copilului;

- factorul „*Managementul crizelor*" (14 itemi, alpha=0,77) – reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun leader, de a găsi soluţii la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depăşind situaţiile de criză educaţională (dificultăţi ce ţin de performanţele şcolare, de înţelegerea unei discipline de studiu şi rezolvarea lecţiilor / temelor propuse în cadrul acesteia de relaţia problematică – din perspectiva educaţiei – cu grupul de colegi) sau de natură personală (situaţii problematice apărute în / generate de grupul de prieteni, tulburări ale imaginii de sine şi dezvoltarea unor complexe de inferioritate sau superioritate).

Aplicată eficient, această abilitate a părintelui determină dezvoltarea capacităţilor copilului, din punct de vedere al gândirii critice şi raţionale, al celei creatoare, precum şi din cel al perseverenţei în rezolvarea de probleme (Simona Maria Glăveanu, 2009,d).

Mediul educativ construit de părintele competent este propice formării unei personalităţi armonioase a copilului ce a fost denumită de P. Osterrich (1973) „*copilul acceptat*" şi care se caracterizează prin: originalitate şi spontaneitate, autonomie şi capacitate de a se descurca singur, preferinţă pentru jocuri de construcţii şi de imaginaţie, tendinţă de a se impune celorlalţi/ de a se situa în postură de conducător, capacitate de a se apăra, nivel de aspiraţii înalt şi dorinţă de a înfrunta dificultăţile, perseverenţă în urmărirea scopurilor, autoritate şi putere de concentrare, individualitate puternică ce caută să se afirme.

Astfel, se remarcă certele valenţe adaptativ-formative ale stilului educativ adoptat de părinţii competenţi, îndeosebi dacă

se compară rezultatele concrete ale acestuia cu cele ale altor maniere educative.

2. Conotații psihologice ale modelelor explicativ-interpretative

În studiul competenței parentale se recurge la descrierea, explicarea şi predicția comportamentului concret pe baza a trei categorii de factori: trăsăturile de personalitate (abordarea personologică – dispozițională/modelul *personal* sau *al trăsăturilor*), particularitățile situațiilor (abordarea situațională – contingentă a comportamentului/modelul *contingent*) şi caracteristicile interacțiunilor (abordarea interacționistă/ modelul *interacționist-integrativ*).

2.1. Modelul *personal* sau modelul *trăsăturilor*

Modelul *personal* sau modelul *trăsăturilor* promovează concepția conform căreia, conduita umană este declanşată exclusiv de factorii intrinseci (J.F. Dashiell, 1930; W.C. Middleton, 1941; R.B. Cattell şi G.F. Stice, 1954 *apud* E. Avram, 2009). Adaptând modelul la studiul competenței parentale, recurgem la analiza acesteia în calitate de factor determinat de anumite calități intrinseci ale părinților (competențe sociale, trăsături de personalitate, inteligență emoțional-socială, rezistență la stres etc.) care mediază priceperea în „meseria de părinte"; „*factorii extrinseci sunt puțin recunoscuți*".

În cadrul acestui model întâlnim studii privind categoriile comportamentale şi stilurile educative, ce analizează tipurile de comportamente ale părinților şi influența acestor comportamente asupra dezvoltării copilului. Se atrage atenția asupra frecvenței şi intensității comportamentelor parentale şi asupra

importanței stilului educativ – înțeles ca manieră relativ tipică de îndeplinire a funcțiilor parentale.

2.1.1. Competența parentală – modul al competențelor sociale (dimensiuni de personalitate)

Competența parentală poate fi considerată ca o componentă a competenței sociale, definită ca o modalitate eficientă de îndeplinire a funcției sociale cu care este investită personalitatea în interacțiune cu ceilalți şi de coordonare a reacțiilor celuilalt (S. Marcus *et al.*, 1999).

Competența parentală implică abilități *psihologice* şi abilități *sociale*.

Abilitățile psihologice conțin elemente cognitive (asimilate şi diferitele grade ale bazei de cunoştințe) şi însuşiri afective (stabilitate emoțională, toleranță la stres, atitudini, convingeri, o bună imagine de sine) (M. Argyle, 1991 *apud* Simona Maria Glăveanu, 2009a). Cele sociale şi emoționale sunt esențiale pentru succesul în viața profesională şi personală, incluzând abilitățile de comunicare, de interacțiune socială, de implicare activă, productivitatea, rezolvarea problemelor prin colaborare, cunoaşterea de sine, cunoaşterea propriilor emoții, autoreglarea etc. (M.J. Elias *et al.*, 1997, *apud* Simona Maria Glăveanu, 2008a). Aspectul performanțial al abilităților sociale îl constituie competența socială.

Competența socială reprezintă capacitatea ce permite obținerea unor rezultate superioare în sarcinile sociale şi este asimilabilă experienței oamenilor şi grupurilor umane (R. Pasquasy, 1960, *apud* F. Sîntion, 2001). Analizând informațiile din literatura de specialitate, am încercat o sinteză şi clarificare a noțiunii, oferind o nouă definire a conceptului.

Astfel, considerăm *competențele sociale* drept *ansambluri de abilități (empatice, de comunicare, persuasiune, aserti-*

vitate, autocontrol, gestiune a conflictelor, rezolvare a problemelor, management al stresului etc.) operaționalizate practic în obținerea eficienței în relațiile de interacțiune socială, care se sprijină pe însuşiri de personalitate de tipul responsabilității, flexibilității, adaptabilității, toleranței etc., dar şi pe anumite elemente ale inteligenței emoțional-sociale şi ale căror niveluri sunt dependente atât de factorii genetici, cât şi de specificul mediului (ce poate acționa ca factor de antrenare şi dezvoltare).

În continuare, vom analiza competența parentală din două perspective: prima ia în calcul rolul inteligenței emoțional-sociale ca potențial pe care se sprijină competența parentală, iar cea de-a doua oferă o descriere succintă a altor factori psihologici (cogniția, rezistența la stres, tulburările emoționale şi psihozele) a căror relevanță în nuanțarea competenței parentale a fost dovedită printr-o serie de cercetări. Pentru a descrie competențele sociale implicate în competența parentală, am analizat la nivel general diverse modele consacrate din literatura de specialitate ce au abordat problematica relației între individ şi mediul social sub raportul eficienței.

În continuare redăm pe scurt modelul lui E.A. Fleishman (*apud* H. Pitariu *et al.*, 2006), ce descrie această relație în termenii următoarelor aptitudini psihosociale:

- amabilitatea – a fi plăcut, plin de tact şi serviabil în relațiile cu ceilalți;
- flexibilitatea comportamentală – a adapta propriul comportament la situațiile schimbătoare ale vieții;
- capacitatea de coordonare – a structura planurile de perspectivă şi activitățile, astfel încât să corespundă cu programele, stilul şi ritmul de lucru ale celorlalți şi a le ajusta, amendându-le cu schimbări ce se impun;
- responsabilitatea – a fi o persoană de încredere, cu simțul responsabilității față de alții;

- asertivitatea – a exprima părerile, opiniile într-un mod curajos şi activ;

- capacitatea de negociere – a negocia cu alții pentru rezolvarea unui conflict;

- persuasiunea – a prezenta informațiile astfel încât să influențeze opiniile şi atitudinile celorlalți;

- sociabilitatea – a fi comunicativ, participativ în situațiile sociale;

- conformitatea socială – a adera la reguli şi politici de comportament social;

- receptivitatea socială – a înțelege corect situațiile sociale;

- auto-controlul – a rămâne calm, echilibrat în situații dificile, stresante;

- încrederea socială – a afişa încredere în sine în situații sociale;

- dezvoltarea celorlalți – a contribui la dezvoltarea talentelor şi competențelor celorlalți;

- obținerea de informații prin conversație – a descoperi informații importante referitoare la o problemă, prin conversație, întrebări/discuții;

- dorința de realizare – a-şi fixa standarde foarte înalte şi a realiza cât mai bine posibil o sarcină;

- deschiderea către experiență – a avea o atitudine deschisă, curioasă, receptivă la noi idei, circumstanțe şi medii;

- independența şi autonomia – a lucra într-un mediu nestructurat, cu minimă îndrumare sau supervizare;

- perseverența – a menține un nivel optim de efort până când sarcinile sunt realizate cu succes;

- controlul tendinței de a lua decizii pripite – a se abține de la decizii finale până când nu au fost culese şi evaluate toate datele relevante;

- argumentarea verbală – a-şi susține şi apăra verbal raționamentele, punctul de vedere şi propriile concluzii;

- capacitatea de refacere a tonusului – a reveni rapid la energia şi doza de entuziasm iniţiale, după o situaţie descurajantă (H. Pitariu *et al.*, 2006).

În temeiul aceloraşi interese ştiinţifice, N. Bogatu (2002) oferă o descriere a însuşirilor psihice cu rol major în armonizarea comportamentelor sociale, luând în considerare o structură factorială complexă formată din 5 trăsături de personalitate (părţi integrante ale inventarelor de personalitate G.Z. şi California, care conţin atribute comune ce se regăsesc în compoziţia acestei sinteze).

Factorii componenţi sunt: To – C.P.I. (toleranţă), O – G.Z. (obiectivitate), F – G.Z. (bunăvoinţă-acceptare), P – G.Z. (relaţionare personală), Gi – C.P.I. (impresie favorabilă). Aceşti factori au corelaţii semnificative cu performanţa de rol la nivel general, demonstrând implicarea activă a acestor atribute factoriale în structura acesteia.

Factorul To din inventarul California poartă denumirea de toleranţă şi face parte din clasa a II-a de factori care măsoară socializarea, maturitatea, responsabilitatea şi structurarea interpersonală a valorilor. A fost creat pentru a identifica persoanele cu convingeri şi atitudini sociale de îngăduinţă şi acceptare. Scorul înalt este caracteristic persoanelor întreprinzătoare, neformaliste, tolerante, care sunt tandre şi manifestă altruism şi bunăvoinţă în relaţii. Au interese multiple, sunt capabile pe plan intelectual şi cu fluenţă.

Din perspectiva competenţei parentale, trăsăturile menţionate relaţionează direct cu stilul parental autorizat (control sistematic îmbinat cu un sprijin corespunzător din partea părinţilor). Părinţii din acest tip personologic vor formula reguli şi vor controla modul în care acestea sunt respectate, dar vor manifesta indulgenţă, flexibilitate şi raţiune în privinţa lor, adaptându-le situaţiei; de asemenea, ei vor încerca raţiona-

lizarea respectivelor reguli de către copii, explicându-le acestora în mod rațional motivele ce generează normele şi stimulând gândirea autonomă a copiilor (Diana Baumrind, 1972; W.C. Becker, 1964).

Factorul O face parte din inventarul G.Z. şi se defineşte ca obiectivitate. Notarea crescută semnifică o înțelegere realistă a lucrurilor, maturitate în decizii şi raporturi interumane, hiposensibilitate față de influențe colaterale, altruism, faptul de a nu fi interpretativ în relațiile sociale şi de a avea încredere în semeni. O notare foarte ridicată poate să spună că o persoană este atât de insensibilă, încât nu poate aprecia sensibilitatea celorlalți. Această remarcă ne atrage atenția asupra unei dezvoltări moderate pe care factorul obiectivitate ar trebui să o manifeste în structura de ansamblu a personalității.

Adultul care manifestă un nivel înalt de competență parentală va arăta, în relația cu copilul, tocmai acest grad moderat de obiectivitate, care îi va permite atât să emită o serie de reguli şi norme de conduită, cât şi să le flexibilizeze/ adapteze în funcție de situație (M. Bernstein şi J. Lautrey, 1980, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Practic, acest gen de părinte va coopera cu copilul în educarea acestuia din urmă, încurajând comportamentele pozitive şi pe cele acceptate social prin formularea unor reguli integrate rațional de către copil şi, totodată, prin a-i arăta celui mic că „nu este singur" în respectarea regulilor în cauză (Ada della Torre, 1980; Meg Schneider şi Judy Craig, 1997; Adina Botiş şi Anca Tărău, 2004; Carmen Ciofu, 2004).

Factorul P face parte tot din inventarul G.Z. şi se numeşte relaționare personală-cooperare. Este un factor reprezentativ pentru interpretarea rolurilor, îndeosebi pentru cele care necesită suplețe şi uşurință în contactele interumane. O notare

ridicată exprimă îngăduință şi înțelegere pentru alții şi pentru cei care manifestă unele slăbiciuni, încredere în instituțiile sociale, încredere în oameni şi exigență față de sine. O notare scăzută arată menținerea în eroare şi tendința de a critica alte persoane şi instituțiile în general, îngăduință pentru sine, suspiciune față de alții. Persoanele care au o notare scăzută sunt incapabile să se înțeleagă cu alții.

Şi acest factor se află în relație cu nivelul de competență parentală, nivelul optim de influență a lui asupra conduitei părintelui reflectându-se (mai mult sau mai puțin manifest) în modelul parental umanist (J.M. Bouchard, 1988 *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997), ce ar reflecta acele sisteme de valori şi atitudini ce susțin comportamentele educative şi plasează părintele într-o postură de orientare a copilului, mai degrabă decât în una de puniție.

Ca urmare, copilul este cel care gestionează, într-un mod accentuat, resursele propriei educații, însă părintele este cel care, interesat de dezvoltarea plenară a celui mic, îl va seconda pe acesta în tot ceea ce întreprinde, permițându-i să se exprime, propunându-i soluții şi oferindu-i sprijin, valorizându-l şi stimulându-i încrederea în el însuşi.

Deşi această interacțiune părinte-copil pare extrem de laxă pentru cel mic, ea include unele elemente adecvate de rigorism şi niveluri de responsabilitate, aplicate ambelor părți implicate.

În general, se constată faptul că acest gen de relaționare determină o autoritate de facto a părinților asupra copilului, fără a fi percepută drept „oprimantă" de către cel mic deoarece ambele părți sunt considerate egale, drepte, ferme şi egal răspunzătoare în situații egale (Carmen Ciofu, 2004).

Factorul Gi, numit impresie bună, face parte din inventarul California şi este folosit în identificarea persoanelor capabile de a crea o impresie bună şi care sunt preocupate de

reacția altora față de comportarea lor. Are o corelație (destul de scăzută) cu eficiența conduitei de rol, acest lucru arătându-ne că cei cu aptitudini bune pentru rol sunt mai mult naturali, spontani, expresivi şi mai puțin preocupați să creeze o impresie favorabilă.

Impresia bună este extrem de importantă pentru manifestarea plenară a competenței parentale, deoarece părinții care beneficiază de aşa ceva față de proprii copii nu vor trebui să se străduiască vizibil să impună recunoaşterea şi acceptarea de către copil a unei poziții „conduse". Ei vor însoți autoritatea exprimată asupra copilului de dragoste şi respect pentru acesta, ceea ce va determina o scădere a incidenței abaterilor de la norma parentală (M. Boroş, 1992).

Dintre atributele definitorii (prin prisma participării importante la desfăşurarea cu succes a conduitelor de rol parental) reținem: atitudinile sociale de îngăduință şi acceptare, realismul şi obiectivitatea, orientarea pacifistă, înclinația către raporturi interumane suple, înțelegerea față de alții, încrederea în oameni şi în instituțiile sociale, în general o atitudine deschisă şi tolerantă.

Autorul identifică competențele sociale cu indicii ale maturității sociale, creând o structură factorială sintetică compusă din 4 trăsături de personalitate, ale cărei atribute fac parte din aria sistemului atitudinal-moral-valoric şi care sunt orientate spre componentele care măsoară socializarea, orientarea atitudinală şi maturitatea socială. Corelațiile pe care le au cu performanța de rol arată că aceste însuşiri au elemente comune care sunt implicate în conduitele de natură interacțională. Factorii componenți sunt următorii: Re – C.P.I. (responsabilitate); G – 16 P.F. (conştiinciozitate); So – C.P.I. (socializare); Ac – C.P.I. (realizare prin conformism).

Factorul Re (responsabilitate) face parte din inventarul de personalitate California şi a fost creat pentru identificarea

persoanelor conştiincioase, responsabile şi stabile în dispoziţii şi manifestări temperamentale. Scorurile înalte sunt caracteristice atributelor de conştiinciozitate şi simţ al responsabilităţii. Persoanele care fac parte din această categorie sunt sensibile la problemele etice şi morale, progresiste, inteligente, demne şi de încredere în relaţiile interpersonale. Notele mici desemnează orientări şi atitudini negative faţă de problemele care necesită implicare şi un dezvoltat simţ al datoriei; persoanele respective dau dovadă de imaturitate, indolenţă, dezinteres şi lipsa motivaţiei faţă de îndatoriri.

Factorul G face parte din inventarul 16 P.F. şi se numeşte conştiinciozitate. Scorurile ridicate indică un supra-Eu puternic, un comportament mai mult controlat decât emoţional, caracterizat mai ales prin energie şi perseverenţă. Defineşte foarte bine atitudinea în faţa standardelor morale, tendinţa de a dirija Eul. Persoana cu un G ridicat este corectă din punct de vedere moral, un apărător al moravurilor şi moralităţii, are un dezvoltat simţ al datoriei şi al responsabilităţii, este perseverent, prevăzător, capabil de a se concentra. Îi place să-i analizeze pe ceilalţi, este prudent şi preferă persoanele eficiente. Notele scăzute desemnează persoanele cu un supra-Eu slab, nepăsătoare, oportuniste, fără simţul datoriei, cu tendinţa spre neglijenţă.

Factorul So (socializare) face parte din aceeaşi categorie de atribute şi indică gradul de maturitate socială, structurarea interpersonală a valorilor, integritatea caracterială şi corectitudinea.

Factorul Ac face parte din inventarul California, clasa a III-a de factori care măsoară potenţialul de realizarea şi eficienţa intelectuală. Este folosit în identificarea acelor factori de interes şi motivaţie care facilitează realizarea în orice cadru

unde asemănarea cu modelul sau supunerea față de anumite obiceiuri reprezintă un comportament pozitiv. Scorurile superioare mediei desemnează persoanele eficiente, persistente, responsabile. Scorurile scăzute caracterizează persoanele cu dificultăți de adaptare socială, care au un potențial pesimist în privința viitorului lor profesional.

Toate aceste trăsături descrise de modelele lui E.A. Fleishman şi N. Bogatu şi care participă la eficiența individului în interacțiunile sociale pot fi transferabile în orice mediu social, indiferent de natura lui profesională sau personală (în relații amicale, conjugale şi parentale), fiind susținute atât de particularități ale sistemului de personalitate, cât şi de particularități ale situațiilor de interacțiune.

Pe de altă parte, aceste trăsături fac referire la capacitățile generale ale unei persoane ce prezintă un nivel ridicat de competență socială, iar operaționalizarea lor punctuală, la nivelul interacțiunii între părinte şi copil, poate fi realizată prin distingerea caracteristicilor specifice competenței parentale.

Ecaterina Vrăşmaş (2002) defineşte şi particularizează, în urma cercetărilor, o serie de trăsături caracteristice care conduc la eficiență în asumarea responsabilităților parentale.

Astfel, părintele ar trebui să asigure un nivel optim al autorității parentale (fără excese/deviații de genul supraprotecției/autoritarismului/permisivității extreme), caracterizat inclusiv de dragoste, acceptare şi sensibilitate față de nevoile copiilor (manifestate atât în a vedea lucrurile şi din perspectiva copilului, cât şi în promovarea unui mediu stabil, sigur şi cu reguli clare).

Părintele ce dispune de competență în interacțiunea parentală manifestă încredere în munca şi abilitățile copiilor (însă numai după formularea unor aşteptări realiste față de acestea), îndeplinind rolul parental cu *responsabilitate* şi *conştiinciozitate*.

De asemenea, dacă părintele dispune de un nivel superior al *sociabilității şi eficienței intelectuale,* va reuşi să comunice cât mai deschis cu copilul, să-i împărtăşească experiența proprie, să încurajeze exprimarea liberă a acestuia, să-i asculte opiniile asupra diferitelor evenimente şi să formuleze împreună cu el aprecieri şi comentarii.

Caracteristicile enumerate fac parte dintre coordonatele unei personalități parentale ideale, care manifestă în cel mai înalt grad competență parentală.

Totuşi, datele obținute prin studii indică faptul că, la nivel general (din punct de vedere statistic), profilul părinților deviază mult de la această linie, ceea ce arată (o dată în plus) necesitatea consilierii parentale derulate instituționalizat.

2.1.2. Inteligența emoțională – resursă a competenței parentale

Dacă, până în momentul actual, am abordat competența parentă în calitate de componentă a competențelor sociale şi din perspectiva însuşirilor de personalitate, în continuare, încercând o viziune plenară, vom lua în calcul şi inteligența emoțional-socială pe ale cărei elemente se sprijină, deoarece aceste competențe arată proporția în care potențialul reprezentat de inteligența emoțional-socială se transformă în fapt concret – randament al interacțiunii interumane, implicit al relației părinți-copii tradusă în termenul de „*competență parentală*”.

D. Goleman *et al.* (2007) definesc noțiunea de competență emoțional-socială ca pe o însuşire dobândită, întemeiată pe inteligența emoțional-socială şi al cărei rezultat este o performanță ieşită din comun în domeniul profesional, social şi personal.

J. Guilford defineşte inteligența socială ca reprezentând abilitatea de cunoaştere a comportamentului altor indivizi (capacitate de intuire, înțelegere a gândurilor, motivațiilor, sentimentelor şi intențiilor celuilalt pe baza experienței acumulate în urma interacțiunii sociale), de acceptare/relaționare la comportamentul altor persoane (abilitatea de a stabili şi menține cu uşurință relații sociale, dar şi de a găsi soluții în menținerea relațiilor interpersonale) şi de a se adapta bine în funcție de situații sau aşteptări (abilitatea de a prevedea şi a reacționa în mod flexibil în orice situație socială).

Mai recent, J.F. Kihlstrom şi Nancy Cantor au redefinit inteligența socială referindu-se la fondul de cunoştințe al individului despre mediul social. Corinne Kosmitzki şi Oliver P. John (1993, *apud* J.F. Kihlstrom şi Nancy Cantor, 2000) au întocmit o listă de trăsături care, după părerea lor, descriu cel mai bine conținutul inteligenței sociale a unui individ:

- înțelegerea profundă a gândurilor, sentimentelor şi intențiilor celorlalți;
- capacitatea de relaționare cu ceilalți, deținerea unor cunoştințe solide legate de legile şi normele relațiilor interumane;
- capacitatea de acceptare a punctului de vedere al altora;
- adaptarea perfectă la noi situații sociale;
- cordialitatea şi afecțiunea în relațiile cu ceilalți;
- deschiderea, în cadrul relațiilor cu ceilalți, spre noi experiențe, idei şi valori (J.F. Kihlstrom şi Nancy Cantor, 2000).

K. Albrecht (2006) a elaborat un model pentru descrierea, evaluarea şi dezvoltarea inteligenței sociale (IS), considerat şi un instrument de diagnosticare (sub acronimul S.P.A.C.E.) şi care propune următoarele dimensiuni:

- conştiința situațională (Situațional Awareness – S) – „radarul social" sau abilitatea de a studia situațiile şi de a interpreta comportamentul oamenilor;

- prezența (Presence – P) – „ținuta” sau întreaga colecție de semnale pe care ceilalți le procesează într-o impresie evaluatoare a unei persoane;

- autenticitatea (Authenticity – A) – radarele sociale ale altora asupra comportamentului nostru;

- claritatea (Clarity – C) – capacitatea noastră de a-i face pe alții să coopereze cu noi;

- empatia (Empathy – E) – empatia împărțită între două persoane, ca stare a legăturilor cu altă persoană care să creeze bazele pentru o interacție pozitivă şi cooperare.

Dimensiunile inteligenței sociale pe care le propun D. Goleman *et al.* (2007) sunt organizate în două categorii mari: conştiința socială (ceea ce sesizăm despre ceilalți) şi dezinvoltura socială (ceea ce facem apoi cu aspectele sesizate).

Conştiința socială acoperă un spectru larg, care merge de la sesizarea instantanee a stării interioare a celuilalt până la înțelegerea sentimentelor şi gândurilor acestuia sau „price-perea” situațiilor sociale complicate; ea include:

Empatia primară – sentimentele împărtăşite cu ceilalți; sesizarea semnalelor emoționale nonverbale. Persoanele care au rezultate bune la test pe această coordonată sunt de obicei apreciate ca fiind mai sensibile în relațiile interpersonale şi obțin evaluări mai bune ale peformanței la locul de muncă (sunt considerate mai eficiente).

Rezonanța emoțională – a asculta cu receptivitate maximă; a rezona cu o altă persoană, a-i acorda unei persoane întreaga atenție, căutând mai degrabă să înțelegem acea persoană în loc să ne exprimăm doar punctul nostru de vedere. Este una dintre trăsăturile cele mai supuse ameliorării conştiente.

Precizia empatică – înțelegerea gândurilor, sentimentelor şi intențiilor altei persoane.

Cogniția socială – cunoaşterea modului în care funcționează lumea socială; una dintre cele mai comune forme

de manifestare este abilitatea de a găsi soluții la dileme sociale relativ frecvente (cum să fie aşezate la o întrunire persoanele rivale/ostile reciproc etc.); este singura componentă autentică a inteligenței sociale, dar se concentrează exclusiv pe ceea ce *ştim* despre lumea interpersonală, ignorând ceea ce practic *facem* atunci când interacționăm cu ceilalți.

Abilitățile de conştiință socială interacționează: precizia empatică se sprijină pe ascultare şi empatie primară; toate trei potențează cogniția socială etc. Iar conştiința interpersonală, sub toate formele ei, formează fundamentul dezinvolturii sociale, a doua parte a inteligenței sociale.

Simpla sesizare a sentimentelor gândurilor sau modurilor de acțiune predilecte ale unei alte persoane nu garantează interacțiuni fructuoase.

Dezinvoltura socială se construieşte pe conştiința socială (pentru a da naştere la interacțiuni eficace şi fără probleme) şi cuprinde următoarele componente:

Sincronia – interacționarea fără probleme la nivel nonverbal. Pentru a manifesta această caracteristică este necesar ca ambii parteneri să citească instantaneu indiciile nonverbale şi să se comporte în funcție de ele. Semnele verbale ale sincroniei includ toate interacțiunile care se completează reciproc (de la zâmbete, înclinări aprobatoare din cap etc. până la orientarea corpului spre interlocutor).

Oamenii cu o sincronie diminuată suferă de „disemie", adică dificultatea de a citi semnele nonverbale care ghidează interacțiunile obişnuite şi de a acționa conform lor. La adulți, disemia se manifestă printr-o gamă largă de reacții, de la incapacitatea de a urmări indicii nonverbale până la dificultatea de a începe relații noi. Adulții disemici sfârşesc adesea prin a fi izolați social.

Imaginea de sine – prezentarea eficientă a propriei persoane, al cărei aspect maximal este charisma (capacitatea

oamenilor de a stârni în interlocutor/anturaj emoţiile pe care ei le emană, atrăgându-le în spectrul lor emoţional). Părinţii care ştiu să-şi controleze emoţiile vor fi siguri pe ei în aproape orice situaţie de interacţiune parentală şi socială şi vor reuşi să se comporte firesc în orice situaţie în care sunt cruciale reacţiile nuanţate.

Influenţa – modelarea rezultatului interacţiunilor sociale. Cei mai buni părinţi ştiu cum să influenţeze, adică să modeleze în mod pozitiv rezultatul unei interacţiuni, recurgând la tact şi autocontrol. Influenţa combină autocontrolul (modularea unui impuls agresiv) cu empatia („citirea" copilului pentru a determina nivelul de disciplinare necesar) şi cogniţia socială (recunoaşterea normelor educative într-o situaţie dată). Cei care ştiu cum să influenţeze se bazează pe conştiinţa socială a categoriei de vârstă a copilului pentru a-şi ghida acţiunile.

Preocuparea – luarea în calcul a nevoilor celorlalţi şi acţionarea în consecinţă (D. Goleman *et al.,* 2007).

Modelul de inteligenţă socială oferit de D. Goleman *et al.* reprezintă (după cum afirmau înşişi autorii) doar o sugestie a modului în care ar putea fi disecat acest concept, fiind probabilă apariţia ulterioară, în urma altor cercetări, a unor modele explicative mai solide ale inteligenţei sociale.

În cadrul studiului nostru transpunem conceptul de competenţă socială în mod practic, în relaţia familială, acordând termenului noi valenţe – ca determinant al competenţei parentale. În miezul acesteia se află caracteristici precum empatia (arta de a citi sentimentele copilului), abilitatea în relaţiile sociale şi interacţiunile familiale etc..

Apelând la modelul de mai sus, am integrat şi restructurat conceptele pentru a delimita competenţele emoţional-sociale implicate în competenţa parentală. Modelul adaptat de noi vizează următoarele dimensiuni:

a) *Nivelul personal* – determină felul în care părinții se situează şi reacționează față de ei înşişi şi conține:

- *Conştiința de sine* – cunoaşterea propriilor stări interioare, preferințe, resurse şi intuiții; este o trăsătură necesară pentru autoevaluarea realistă şi cultivarea continuă a încrederii în sine.

- *Stăpânirea de sine* – controlul asupra stărilor interioare, impulsurilor şi resurselor pentru a ne urmări obiectivele fără a aştepta rezultate imediate şi a ne putea redresa după momente de dezamăgire raportate la expectațiile privind conduita copilului sau a altor variabile de tipul relației conjugale, situației profesionale sau socioeconomice etc., ce ar avea efecte asupra comportamentului parental (Caroline C. Morf şi W. Mischel, 2002; Lea Pulkkinen, 1982).

- *Adaptabilitatea/flexibilitatea/inovația* – flexibilitate în fața schimbărilor cotidiene survenite în diversele etape de vârstă ale copilului/părintelui, a celor de ordin socioeconomic sau a celor aduse de situații dificile/riscante ce necesită pentru soluționare un spirit inovator; deschidere față de noi idei şi modalități de a aborda problemele.

- *Motivația* – tendințele emoționale care ghidează îndeplinirea țelurilor propuse, materializată prin implicare şi inițiativă percepută ca disponibilitate de a acționa ori de câte ori se iveşte o oportunitate de dezvoltare a sarcinilor educative sau a fiecărui participant al interacțiunii familiale pentru a ne ajuta să progresăm şi să perseverăm, în ciuda frustrărilor şi a eşecurilor.

- *Optimismul* – susține perseverența în urmărirea obiectivelor educative propuse, în ciuda obstacolelor sau a nereuşitelor.

b) *Nivelul social* – se referă la calitatea relațiilor părinților cu ceilalți şi cu copilul şi include:

- *Empatia* – perceperea sentimentelor, nevoilor şi preocupărilor copilului, a felului său de a privi lucrurile etc.; se

concretizează în participarea afectivă la preocupările sau îngrijorările celui mic, precum şi în sprijinirea sa în a evolua (percepând posibilitățile de progres şi susținerea dezvoltării talentelor, în funcție de resursele reale disponibile); în cazul părinților cu mai mulți copii (cu abilități şi nivele de dezvoltare diferite), este susținută de capacitatea de valorificare a diversității.

Empatia (reprezentând o înțelegere a intenţiilor şi modalităților de acțiune preconizate de cei din jur) creşte cu timpul; ea depinde de nivelul de dezvoltare cognitivă al părintelui, iar experiența de viață o întăreşte în mod cert (Merrill F. Roff *et al.*, 1972; M. J. Elias *et al.*, 2002).

- *Sociabilitatea* – reflectă capacitatea de a întreține relații armonioase cu ceilalți, de a interpreta corect situațiile şi interacțiunile sociale, de a proceda cu tact, de a negocia etc., în scopul (particularizat la obiectivele comportamentului parental) de a lucra în echipă cu alți membri ai familiei – inclusiv cu copiii – pentru a induce acestora reacțiile educative dorite.

Cele mai importante abilității ale sociabilității, abilitățile de comunicare – sunt vectori esențiali în structura competenței parentale. În orice situație de comunicare, comportamentul unuia depinde de comportamentul celuilalt (A. Mucchielli, 2005; M. Dinu, 2005; I.O. Pânişoară, 2006; Ruxandra Gherghinescu, 2006; G. Amado şi A. Guittet, 2007;); ca urmare, şi în relația părinte-copil orice modificare a comportamentului părintelui îl influențează pe al copilului (şi invers, însă – cel puțin la nivel ideal – într-o măsură mai mică, dată fiind raționalitatea părintelui), tocmai de aceea adultul trebuind să ştie cum să asculte şi să ofere răspunsuri constructive (M.J. Elias *et al.*, 2002; Matthews *et al.*, 2004; D.C. Geary, 2009).

Una dintre tehnicile care pot fi utilizate de părinți pentru realizarea unei comunicări eficiente cu copilul este cea a parafrazării; aceasta permite părintelui să reformuleze

nonagresiv anumite afirmații brute ale copilului, ajutându-l pe acesta să-şi limpezească propriile gînduri şi sentimente şi să-şi formeze o manieră mai potrivită pentru a-şi rezolva problemele şi, de asemenea, asigurându-se că ştie cu adevărat ce vrea să spună copilul şi comunicându-i acestuia din urmă că îl înțelege (D. Goleman, 2008; D.Goleman, 2007; R. Bar-On, 2000; Carolyn MacCann *et al.*, 2004).

De asemenea, un alt gen de tehnică din aceeaşi categorie este cea de a pune întrebări, care deprinde, în timp, copilul cu a-şi rezolva problemele în baza formulării anterioare a unei strategii de acțiune; cu alte cuvinte, copilul învață să aprecieze anticipativ rezultatele propriilor acțiuni, să ia o decizie cât mai bună şi atunci când nu sunt adulți în preajmă care să-l sfătuiască etc.

Există mai multe tipuri de „întrebări eficiente" – referitoare la cauze („*De ce l-ai lovit?*"), cu mai multe variante de răspuns („*L-ai lovit pentru că te necăjea, pentru că ți-a luat ceva sau pentru că erai supărat din alte motive?*"), de tipul adevărat-fals („*L-ai lovit – da sau nu?*") sau deschise („*Ce s-a întîmplat între voi?*").

Nu în ultimul rând, adultul poate recurge la persuasiunea prin comunicare, înțeleasă drept încercarea conştientă a unui părinte de a forma sau schimba comportarea copilului prin transmiterea unor mesaje educative adecvate (Tatiana Slama-Cazacu, 2000; J.N. Kapferer, 2002). Pentru aceasta, părintele respectiv trebuie să utilizeze o comunicare asertivă şi cu argumente logice, această manieră de comunicare fiind în măsură să producă asimilarea de către copil a normelor, sentimentelor, credințelor etc. favorabile dezvoltării, prin structurarea lumii cognitive a copilului (P. Salovey *et al.*, 1995; J.D. Mayer şi P. Salovey, 1997; J.D. Mayer *et al.*, 2000; D. Goleman *et al.*, 2007). Totuşi, copilul nu se lasă influențat de oricine, realizând o selecție a modelelor în temeiul propriei

gândiri critice; ca urmare, succesul persuasiunii în relația părinte-copil depinde şi de manipularea altor circumstanțe curente (folosirea adecvată a întrebărilor, împărtăşirea secretelor, folosirea cuvintelor şi frazelor cu efect puternic etc.).

În ansamblu, comunicarea dintre părinte şi copil este deosebit de importantă, deoarece oferă celui mic modele de rezolvare a problemelor; un astfel de model, de exemplu, este „SATGIAPO" (S – sentimentele îmi indică o acțiune; A – am o problemă; T – țelurile îmi servesc drept ghid; G – gândesc la ceea ce pot face; I – imaginez rezultate; A – aleg cea mai bună soluție; P – planific totul, anticipez capcanele, exersez planul şi îl pun în aplicare; O – observ ce s-a întâmplat şi mă gândesc ce trebuie să fac mai departe).

Acest model este important deoarece învață copilul să nu privească sentimentele ca pe rezultatul final al unui eveniment dezagreabil, ci ca pe un prim pas/o motivație pentru a rezolva problema, modificând capacitatea de acțiune a copilului în raport cu aceste sentimente neplăcute (M.J. Elias *et al.*, 2002).

- *Arta conducerii* – presupune abilitatea părintelui de a conduce copilul şi a gestiona mediul educativ prin crearea de relații amiabile şi avantajoase din punct de vedere al dezvoltării între copil şi sine, precum şi între copil şi anturajul acestuia, reuşind crearea unei sinergii a grupului familial (şi, într-o mai mică măsură, şi a celui şcolar) în vederea atingerii anumitor obiective (J.F. Kihlstrom şi Nancy Cantor, 2000; D. Goleman *et al.*, 2007).

Părinții ce posedă astfel de abilități se remarcă prin modalitatea de relaționare cu copilul: fără a-l comanda sau dirija, cel mic îi preia drept model şi/sau încearcă din proprie inițiativă să respecte normele generale trasate. Aceasta se petrece, în parte, şi datorită faptului că acțiunile educaționale ale părinților de acest tip stimulează din punct de vedere intelectual şi emoțional, şi sunt caracterizate de încredere în justețea/importanța lor.

Inteligența emoțional-socială a adultului se exprimă, în relația părinte copil, la capacitatea primului de a recunoaşte şi interpreta corect emoțiile şi sentimentele (atât proprii, cât şi ale copilului), de a motiva copilul şi de a gestiona adecvat impulsurile spontane proprii, precum şi pe cele apărute în relațiile cu cel mic (M.J. Elias *et al.,* 2002).

Acest tip de inteligență îi ajută pe părinți să devină conştienți de propriile sentimente şi de cele ale copiilor lor, să utilizeze strategii ce permit învățarea (prin metode pozitive şi stimulative) a autocontrolului emoțiilor puternice şi acțiunilor impulsive şi determină concentrarea ambelor părți ale binomului părinte-copil să se concentreze pe procesul educativ în sine, nu pe sancțiunile ce urmează eventualei neconformări la regulă.

2.1.3. Alți factori psihologici individuali ai părinților

În literatura de specialitate, adepții modelului explicativ personal/al trăsăturilor au introdus ca factori mediatori ai competenței parentale gradul de maturitate al personalității părinților (de unde derivă concepția de viață familială), competențele sociale ca însuşiri ale personalității dar şi inteligența emoțional-socială.

În continuare, vom aborda alți factori psihologici individuali ai părinților, care au influențe directe şi indirecte şi nuanțează nivelul competenței parentale, dintre aceştia cei mai relevanți şi care ne-au trezit interesul fiind cogniția, rezistența la stres şi managementul conflictelor, tulburările emoționale, tulburările de personalitate şi psihozele.

2.1.3.1. Cogniția părinților

Aceasta reprezintă un alt factor intern ce mijloceşte relația competența socială şi, pe cale de consecință, şi pe cea parentală.

Fiecare părinte, în calitatea sa de individ, are un stil cognitiv care îi determină percepția, analizarea și interpretarea mediului înconjurător și a propriei persoane. Într-o anumită măsură, cultura modifică acest stil (explicându-se astfel mare parte din uniformizarea gândirii și comportamentelor oamenilor), însă acest modificări nu sunt exhaustive și general valabile, fiecare persoană fiind unică în felul în care combină cognitiv cultura și propria experiență (G.W. Allport, 1991).

O serie de autori (M. Heber, 1977; C.T. Ramey și Frances A. Campbell, 1980, *apud* P. Durning și J.P. Pourtois, 1994; N. Haslam și J. Baron, 1994) au apreciat că un indicator al capacității parentale de a contribui la dezvoltarea copilului este dat de nivelul de inteligență (îndeosebi al mamei), identificând corelații între acesta și caracteristica similară a copilului. Apreciem că nu este vorba atât de o determinare genetică, cât, mai degrabă, de o manifestare a inteligenței materne în definirea și orientarea corespunzătoare a mediului familial în direcții care să stimuleze procesele cognitive ale copilului – deci, o manifestare a competenței parentale a acesteia.

În sprijinul acestei ipoteze, L. Saxton (1986) consideră că vârsta critică pentru dezvoltarea intelectuală se situează înainte de patru ani, având un maxim al receptivității între opt și optsprezece luni; totuși, modul de valorificare a acestei perioade a determinat o varietate de opinii în literatura de specialitate, unii autori apreciind valoarea unor stiluri educative mai autoritare (care, prin centrarea pe orientare și control parental, permit o selecție maximală a *input*-ului oferit celui mic), în timp ce alții s-au orientat spre susținerea unor stiluri mai liberale (care permit copilului investigarea mai puțin cenzurată a realității, dobândirea mai multor experiențe și cu un caracter mai variat, precum și stabilirea și ierarhizarea unor obiective exploratorii proprii).

2.1.3.2. Rezistența la stres

O serie de autori (Lilian G. Katz, 1984; M.J. Budlong *et al.*, 1993; Helena Cornelius şi Shoshana Faire, 1996; Meg Schneider şi Judy Craig, 1997; J.R. Bedell şi Shelley S. Lennox, 1997; D. Shapiro, 1998; Maria Roth *et al.*, 2003) consideră nivelul de rezistență la stres a părinților drept un factor deosebit de important în ceea ce priveşte capacitatea acestora de a-şi asuma rolul de educatori ai copilului.

M.J. Budlong *et al.* (1993) particularizează această rezistență la stres la situații punctuale, de conflict, ale interacțiunii părinte-copil, sub forma „controlului de sine", caracteristică dependentă de maturitatea părinților şi de abilitatea lor de a înțelege lumea copilului (M. Cajal, 1975; R.A. Emmons, 2000; R.D. Enright şi R.P. Fitzgibbons, 2000; L.A. Brose *et al.*, 2002). Mai mult, aceasta este apreciată de către R.F. Baumeister *et al.* (1998) şi R.F. Baumeister şi Julie J. Exline (1999) drept cea mai importantă virtute care este inclusă in cadrul personalității individului şi care îi mediază acestuia reacțiile şi relațiile sociale (inclusiv în ceea ce priveşte raportarea la copil) (Simona Glăveanu, 2010d).

Manifestarea optimă a acestui gen de caracteristici permite părintelui să impună algoritmul care direcționează către rezolvarea dezirabilă a unui conflict şi ajută copilul să găsească raportul optim între valori, atitudini şi comportamente, ce contribuie la rezolvarea conflictului (Linda Trinkaus Zagzebski, 1996; June Tangney *et al.*, 1999; M.E. McCullough, 2000).

2.1.3.3. Tulburările emoționale

În literatura de specialitate numeroşi autori au afirmat că tulburările emoționale ale părinților (manifestate inclusiv sub forma *nevrozelor* sau anumitor *maladii psihiatrice*) determină

modificări ale conduitei parentale față de copil, de cele mai multe ori aceste modificări adoptând forma hiperprotejării copilului. Acesta din urmă va fi considerat de către părinți ca fiind hipersensibil şi hiperdependent de îngrijirea parentală, fiind supus unor numeroase examene medicale care, deşi nu vor identifica componente disfuncționale/patologice în ceea ce priveşte starea de sănătate a copilului, nu vor putea determina „liniştirea" părinților pe această componentă (Carmen Ciofu, 2004). (Aceasta nu înseamnă că părinții stabil emoțional nu se vor simți niciodată stresați, numai că stresul va fi într-o măsură mai mică o caracteristică a vieții lor de zi cu zi decât pentru cineva labil emoțional).

S-a observat că nevrotismul parental (manifestat prin îngrijorare permanentă, sentimente de inadecvare, tensionare, labilitate emoțională etc.) are valori diferite în funcție de gen (în cazul subiecților de până la 30 de ani), femeile fiind mai predispuse la a înregistra valori crescute ale acestui parametru; totuşi, ulterior vârstei menționate, mamele devin mai stabile emoțional şi mai încrezătoare în sine (M.L. Hoffman, 1982; R.F. Baumeister, 1991; R.F. Baumeister *et al.*, 1994, 1999; Lisa G. Aspinwall şi Ursula M. Staudinger, 2003).

Pe de altă parte, hiperprotecția copiilor este determinată şi de o serie de factori ce caracterizează părintele de sex feminin: de obicei, mamele care adoptă un comportament hiperprotector nu au un loc de muncă stabil sau vreo altă activitate cu utilitate socială şi, mai mult, sunt lipsite de afecțiunea soțului; ca urmare, copilul devine singura lor sursă de satisfacție şi împlinire, ceea ce determină revărsarea întregii energii şi a tuturor disponibilităților afective asupra acestuia (de cele mai multe ori, fără a sesiza impactul nociv al propriilor acțiuni asupra dezvoltării copilului).

Aceste greşeli educative sunt des întâlnite; totuşi, ele nu sunt singurele aspecte cu incidență crescută şi sorginte extra-

conştientă ce determină evoluția inadaptată a copilului, o frecvență la fel de mare fiind deținută de exprimarea, de către părinți, a regretului privind apartenența de gen a copilului („ce păcat că băiatul nu este fată" şi invers).

Enunțurile de acest gen reprezintă, de asemenea, greşeli de educație care vor sădi sentimentul de inferioritate în personalitatea copilului; acesta va începe să manifeste simptome care exprimă deficitul afectiv şi care vor fi destinate către atragerea atenției celor din jur: trândăvie, delăsare şcolară sau rezultate sub medie/surprinzătoare (mai ales în cazul unor materii cu conținut „proiectiv", precum desenul), abandonarea rapidă a proiectelor începute etc.

A. Adler (1995) consideră că această luptă împotriva inferiorității şi în favoarea autoafirmării este tendința psihică fundamentală ce determină personalitatea viitorului adult. În mod asemănător, Karen Horney (1994) pune în centrul dezvoltării personalității copilului genul relațiilor stabilite de copil cu părinții şi ceilalți membri ai anturajului (în sensul că, dacă în familie domneşte o atmosferă caldă, ce presupune respectul reciproc, copilul va creşte fără a fi jenat; reciproca este de asemenea valabilă, indiferent care anume tip de comportament parental o determină).

2.1.3.4. Tulburările de personalitate şi psihozele

În general, tulburările de personalitate ale părinților sau psihoza unuia dintre aceştia determină/influențează apariția unor tulburări psihice ale copiilor, deoarece familiile caracterizate printr-un potențial conflictogen ridicat şi care sunt puternic carențate din punct de vedere psihoafectiv şi psihomoral afectează în mare măsură procesul de maturizare psihologică şi psihosocială a personalității copiilor.

Părinții ce manifestă tulburări de personalitate (şi, cu atât mai mult, psihoze) nu reuşesc să ofere un climat educativ

armonios pentru dezvoltarea psihosocială a copilului, conduita lor alunecând fie spre inconstanță exagerată, fie spre agresivitate asociată cu maltratarea fizică, de o asemenea duritate încât riscă să-i provoace copilului leziuni grave sau să-l ucidă.

În familiile în care ambii părinți (sau cel puțin unul) manifestă hiperautoritate şi hiperagresivitate, copilul nu are decât opțiunea supunerii necondiționate, cu efect negativ imediat în planul dezvoltării şi evoluției personalității viitorului adult. La agresivitate şi ostilitate, copilul nu răspunde direct în raport cu părintele agresor, ci indirect, prin atitudini şi chiar acțiuni agresive şi autoagresive.

Tensiunea acumulată în timp, ca urmare a frecventelor stări de frustrare datorate regimului hiperautoritar impus, se va elimina prin descărcări bruşte şi diferite forme de conduită agresivă/autoagresivă.

Pe de altă parte, într-un climat familial hiperpermisiv, părinții sunt superprotectori, „invadează" copilul cu investiții afective, creează în mod exagerat condiții de „apărare" a copilului împotriva „pericolelor şi prejudecăților" – un tratament educațional ce poate conduce la conduite antisociale, explicabile în cea mai mare măsură prin rezistența scăzută la frustrare (Simona Maria Glăveanu, 2009c, 2010c).

Părinții cu tulburări psihice grave construiesc o atmosferă familială traumatizantă şi generatoare de disfuncții în dezvoltarea copilului, participând major, alături de bazele genetice transmise prin ereditate, la declanşarea unor tulburări psihice ale copilului.

2.2. Modelul situațional sau contingent

Modelul *situațional* sau *contingent* scoate în evidență importanța situației; dacă, pentru adepții modelului anterior,

trăsătura reprezintă principalul factor cauzal (localizat intrapsihic) al comportamentului, pentru situaționişti variabila *situație* (ansamblul de stimuli contextuali activatori) preia aceeaşi funcție determinativă a comportamentului parental. Aceasta este tratată prin prisma caracteristicilor fizice, a celor psihologice, precum şi a stimulilor contingenți, care produc reîntărirea comportamentului.

Deşi modelul ia în calcul faptul că, în anumite situații, oamenii adoptă roluri şi repertorii comportamentale pornind de la norme învățate încă din copilărie cu privire la modul de raportare (M.S. Krause, 1970 *apud* R.Z. Crețu, 2005), pune accentul pe o clasificare a situațiilor (a impactului lor psihologic) în funcție de răspunsul comportamental pe care îl adoptă diferiți oameni implicați în aceeaşi situație (N. Frederiksen, O. Jensen şi A.E. Beaton, 1972, *apud ibidem*).

2.2.1. Particularități socio-culturale şi socio-economice – vectori mediatori în competența parentală

Dimensiunile competenței parentale diferă calitativ în funcție de *mediul socio-cultural* în care coexistă părinții şi copiii; astfel, dacă în anumite culturi sunt apreciate pozitiv, fiind considerate trăsături ale competenței parentale, căldura sufletească şi empatia parentală, în altele sunt considerate slăbiciuni ale părinților, un indicator al competenței parentale fiind autoritatea.

Cultura societății sau a familiei de proveniență acționează ca modelator şi mediator în manifestarea şi analiza competenței parentale; acest aspect se datorează faptului că familia este o unitate fundamentală a societății (R.B. Zabriskie şi B.P. McCormick, 2001 *apud* E. Avram, 2009), influențată de un ansamblu de determinante socioculturale/„de clasă" (precum ambianța generală, modelele cultural-educative generale şi

particulare, tradițiile, gradul de cultură şi cel de instrucție, condiția socială, structura familiei etc.) ce se află în corelație, de asemenea, cu stilul educativ al familiei (J.C. Forquin, 1983; J. Kellerhals şi Cléopâtre Montandon, 1991 *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997; Ecaterina Vrăşmaş, 2002).

Într-un articol publicat în 1974, P. Bourdieu distingea, în societatea franceză, trei modele educative caracteristice pentru trei grupuri sociale: a) clasele superioare practică un model educativ „lax" care permite dezvoltarea liberă a personalității copiilor şi manifestarea autonomiei lor; b) la polul opus, clasele populare practică un model educativ caracterizat printr-o atitudine „laisser-faire", aparent similară „laxității" claselor superioare, dar diferit de acesta prin aceea că exprimă mai degrabă un fel de indiferență, absența proiectelor educative; c) în sfârşit, clasele mijlocii sunt adepte ale „rigorismului" educativ.

În literatura americană, U. Bronfenbrenner (1979) a arătat că familiile „mijlocii" (*middle class*) au aşteptări şi ambiții mai înalte pentru copiii lor, dar manifestă, în acelaşi timp, mai multă toleranță, mai mult „liberalism", apelând mai frecvent la explicații raționale şi la culpabilizarea copilului; sancțiunile fizice sunt utilizate mai rar.

Alte studii au evidențiat faptul că părinții, în funcție de categoriile socio-economice din care fac parte, le transmit copiilor valori diferite. În cazul în care gradul de instruire şi educare al părinților este de nivel mediu şi superior, aceştia sunt tentați să valorizeze autonomia, stăpânirea de sine, imaginația şi creativitatea copiilor (sindromul de reuşită), în timp ce, dacă acest grad este de nivel inferior, părinții vor tinde să pună accentul pe ordine, curățenie, obedință, respect față de vârstă, capacitatea de a evita problemele (sindromul eşecului) (P. Bourdieu, 1964; Annick Percheron, 1981; M.L. Kohn, 1989).

Dincolo de structura socio-economică, componența familiei, modul de relaționare în cadrul acesteia şi competențele parentale sunt supuse şi unor influențe culturale. În mod obişnuit, factorii culturali sunt consideraţi ca aducând o contribuție mai importantă la formarea competenței parentale decât cei biologici, deoarece procesul de învățare joacă un rol important în comportamentul parental, iar conținutul acestei învățări este dictat de cultura predominantă din care face parte o persoană. Ca urmare, cultura este unul dintre conceptele-cheie în analizarea conținutului învățării, deoarece ceea ce învață o persoană are un conținut cultural ce reprezintă, totodată, contextul în care au loc toate celelalte (F. Luthans, 2010).

Antropologii, folosind analiza transculturală, au demonstrat fără echivoc rolul important pe care cultura îl joacă în dezvoltarea persoanei. Metodele prin care copilul este învățat anumite modele de relaționare susținute de cultura din care a facut parte îi imprimă un model de viață pe care mai târziu îl va aplica în rolul de părinte. Cultura determină în mare măsură atribute ca independența, agresivitatea, competiția şi cooperarea şi, de asemenea, fiecare cultură se aşteaptă şi îşi instruieşte membrii astfel încât aceştia să se comporte în moduri acceptabile pentru grup; ca urmare, până la un anumit grad, grupul cultural al copilului defineşte varietatea de experienţe şi situaţii pe care el le poate întâlni şi valorile şi caracteristicile personalităţii care vor fi întărite şi învăţate.

De exemplu, culturile vestice răsplătesc o persoană pentru că este independentă şi competitivă, în timp ce cultura orientală nu o face. Rezultă că o persoană crescută în cultura vestică are o personalitate diferită de cea a unei persoane care a fost crescută în cultura orientală; mai mult, o persoană care din punct de vedere biologic este un descendent al unui vestic, dar este adus în cultura orientală, va avea un tip de personalitate oriental şi invers (*ibidem*).

Totuşi, în ciuda importanței contribuției culturii în formarea competenței parentale, nu poate fi stabilită o legătură clară între aceasta din urmă şi o cultură dată. O problemă în societățile complexe rezultă din existența numeroaselor subculturi în interiorul unei culturi date: deşi acest aspect nu influențează până la anulare faptul că personalitatea este afectată de cultură, sunt întâmpinate dificultăți atunci când sunt făcute generalizări fără discriminare.

O serie de studii arată că există corelații între *particularitățile socio-economice* ale celor doi părinți şi ale mediului familial de ansamblu şi nivelul competenței parentale; de obicei, situațiile sociale dificile, lipsa unui suport adecvat economic, sărăcia determină dificultăți în împlinirea rolurilor parentale şi în realizarea comportamentelor care definesc părintele bun (Ecaterina Vrăşmaş, 2002).

Mai mult decât atât, Carmen Ciofu (2004) remarcă faptul că majoritatea părinților ce recurg la agresiuni împotriva propriilor copii este caracterizată de o inserție socio-profesională redusă, având locuri de muncă instabile şi pe care le schimbă des (din proprie inițiativă sau pentru că nu dau rezultatele cerute de angajator).

Pe coordonate asemănătoare, cercetările realizate de J. Kellerhals şi L. Roussel (1987) susțin teza variației raporturilor educative între părinți şi adolescenți (aflați în jurul vârstei de 12 ani) în funcție de statutul socio-economic al părinților, în strânsă legătură cu profesiile acestora. De exemplu, ei constată că părinții cu o situație socio-economică peste medie oferă îngrijiri, sfaturi şi explicații în exces, riscând să înăbuşe inițiativa, individualitatea, voința, independența şi ingeniozitatea copilului în găsirea unor soluții la problemele sale. Ca urmare, copilul ar putea deveni timid, lipsit de curaj, fugind de dificultăți sau agresiv, încăpățânat, exagerat de pretențios.

Totuşi, acest gen de constatări nu deține o aplicabilitate generală şi exhaustivă, fiind influențată de numeroşi alți factori (aspirații culturale ale părinților, nivelul maturității emoționale şi inteligenței acestora, temperamentul copilului etc.). Aceşti factori ducând la situația în care, dacă atenția excesivă acordată de părinții cu o situație economică peste medie se adresează unui copil cu un temperament echilibrat, cu o inteligență activă şi care învață repede, acesta din urmă să preia strict atât cât este necesar pentru dezvoltarea armonioasă a personalității sale (E. Fischbein, 1970).

2.2.2. Amprenta carierei profesionale asupra competenței parentale

Caracteristicile obiective impuse de epocă (creşterea şomajului şi suprasolicitării profesionale) determină afectarea rolurilor familiale, inclusiv a celui parental, deoarece adulții sunt tot mai preocupați de satisfacerea cât mai adecvată a sarcinilor profesionale, fapt pentru care neglijează copiii şi sunt întotdeauna dispuşi să predea altora întreaga răspundere pentru educația acestora.

Copilul, pentru a se putea dezvolta în mod normal, are nevoie de condiții obiective prielnice (materiale şi morale), dar şi de protecția şi mai ales de dragostea părinților. Când aceştia sunt prea acaparați de obligațiile lor profesionale (dar uneori şi extraprofesionale) sau când pur şi simplu nu ştiu să-şi organizeze în mod chibzuit viața, apare riscul ca ei să-şi neglijeze copilul, să nu-i controleze activitatea şcolară, să nu se intereseze de comportarea lui, de viața lui afectivă, de frământările şi problemele lui.

Părintele care neglijează copilul, care nu este preocupat de realizările lui şi nici nu manifestă frecvent trăiri emoționale pozitive pentru el (sau, în unele cazuri duse la extrem, chiar lasă

de înțeles că propriul copil este „în plus” şi reprezintă o povară de care s-ar putea lipsi relativ firesc) este inclus în „*modelul personologic al părinților indiferenți*”.

În aceste cazuri există riscul formării trăsăturilor psihice negative caracteristice copilului neglijat (şi, mai ales, care *se simte* neglijat): pe de o parte, pot apărea lipsa încrederii în sine, timiditatea, lipsa de elan, neîncrederea în ceilalți, dezvoltarea deficitară a inteligenței, limbajului, capacității de concentrare şi participarea redusă la viața socială, iar, pe de altă parte, se pot dezvolta agresivitatea, comportamentele deviante etc. (E. Fischbein, 1970; P. Osterrich, 1973; H.G. Ginott, 2006; J. Gray, 2008; Lise Bourbeau, 2009 etc.).

Aceste aspecte se manifestă cu atât mai mult cu cât societatea contemporană tinde să crească nivelul presiunii profesionale asupra mamelor, indiferent de rolul parental adoptat de acestea. În plus, o serie de date de cercetare relevă faptul că, cel puțin la nivel inconştient şi indiferent de nivelul de aspirații, educație, maturizare, tip de personalitate şi experiență, femeile încearcă să creeze un echilibru între afirmarea profesională şi cea maternă, de cele mai multe ori nereuşind să sacrifice/amâne una dintre componente în favoarea celeilalte.

Pe de altă parte, nivelul înalt al nevrotismului este asociat şi cu intensități ridicate ale conflictului muncă – familie (Hannelore Baier şi Cornelia Schlarb, 2000; A.Z. Stoeva, R.K. Chiu şi J.H. Greenhaus, 2002 *apud* N. Bogatu, 2002), această caracteristică se regăseşte mai frecvent printre părinții de sex feminin şi de vârstă tânără.

Ca urmare, pentru transpunerea în planul concretului a obiectivelor atât de natură maternală, cât şi profesională, prezența unui partener de cuplu prezent şi activ în viața de cuplu şi care, mai mult, deține el însuşi un nivel ridicat al competenței parentale, este absolut necesară pentru femeile care îşi doresc o ascensiune în carieră şi care au deja un copil.

Deşi sunt date care arată existența unei relații între implicarea profesională a părinților şi o oarecare neglijare a copilului (manifestată printr-un timp destul de redus petrecut împreună cu acesta), nu putem afirma că nivelul de competență parentală ar depinde exclusiv de cantitatea timpului petrecut cu copilul; ci mai degrabă ca indicator al calității interacțiunii şi a acțiunilor derulate împreună cu acesta – modul de organizare a acestei secvențe temporale este influențat de caracteristicile personale ale părintelui.

O dovadă în acest sens este şi concepția altor autori (Carmen Ciofu, 2004), ce arată că o inserție socio-profesională redusă a părinților (determinată de instabilitatea locurilor de muncă sau chiar de şomajul acestora) este corelată cu un climat familial conflictual care, prin accentuarea posibilității de recurgere la agresiune fizică reciprocă şi asupra copilului, contrabalansează drastic aparentele beneficii determinate de creşterea disponibilității părintelui de a petrece intervale consistente de timp împreună cu copilul.

2.2.3. Bona – factor modelator în competența parentală

Copiii au nevoie de prezența şi influența părinților pentru a deveni adulți adaptați şi cu o personalitate matură. D. Friedman (2010) apreciază că este cu atât mai necesară prezența mamei care, cel puțin în primul an de viață, nu ar trebui să delege îngrijirea copilului unei *bone/doici,* deoarece riscă apariția unor tulburări ulterioare de personalitate ale copilului.

De exemplu, băieții care au o bonă ca principală figură care are grijă de ei, pot deveni, ulterior, adulți libertini şi preocupați de satisfacțiile imediate în relația cu femeile, întrucât cresc cu impresia că există întotdeauna o altă femeie care le va împlini nevoile de orice fel; acest aspect ar fi determinat de faptul că bona întruchipează conceptul de „cealaltă femeie”,

sugerându-i copilului că mama naturală (şi, ulterior, soția) nu este suficientă pentru el.

Pe de altă parte, fetițele crescute în acest sistem vor resimți o nevoie neîmplinită de afecțiune, pe care este posibil ca în viața adultă să o satisfacă prin alcool, droguri, sex sau bani.

Acest gen de observații pot să constituie o susținere în plus pentru politicile economico-sociale de acordare a concediilor postnatale/de creştere a copilului – ce-i drept, îndeosebi în cazul mamelor, deoarece, la nivel de ansamblu, nu există suficiente date şi suficient interes în legătură cu modul de dezvoltare a copiilor lăsați, imediat după naştere, preponderent în grija taților.

Totuşi, observațiile în speță încă nu sunt validate total de practică, iar mamele ar trebui să facă diferența dintre a delega toată responsabilitatea creşterii copilului către o femeie externă mediului familial şi a acceptat acordarea doar a unui sprijin de către o bonă calificată, majoritatea îndatoririlor privind evoluția şi educația copilului revenind în continuare mamei sau fiind cel puțin supervizate de aceasta.

2.2.4. Competență parentală şi tip de familie

Întrucât familia reprezintă grupul social vital în asigurarea educării şi formării copilului într-o lume în continuă transformare și în care contextul economic şi socio-cultural generează o serie de aspecte caracteristice care-şi pun amprenta pe dinamica familiei, ne vom centra pe descrierea particularităților competenței parentale raportate la tipologia familiei (tradițională/ modernă, parentală/monoparentală, extinsă şi de proveniență).

2.2.4.1. Familia tradițională/modernă

În societatea tradițională, exista o unitate valorică mult mai mare, spre deosebire de societatea contemporană, unde, la

acelaşi grad de instruire şi educare de nivel superior al părinților, găsim forme diferite (uneori chiar contradictorii) în ceea ce priveşte atitudinile, valorile şi comportamentele. Această situație este determinată de apariția unui nou tip de cultură – „*cultura prefigurativă*" (vârstnicii învață alături de tineri) (C. Ciupercă *apud* Iolanda Mitrofan, 2003). Rolul mamei în familia tradițională era, în general, redus la dimensiunea emoțional-expresivă a educației, iar rolul tatălui, la dimensiunea instrumentală; tatăl sever şi constant, pe de-o parte şi mama blândă şi duioasă, pe de altă parte, realizau un echilibru rațional în educarea copiilor (Simona Maria Glăveanu, 2010b).

În familia modernă, relația părinți-copii are cu totul alte coordonate, comparativ cu cele existente în familia tradițională; de exemplu, copiilor li se acordă mai multă libertate, autonomie şi responsabilitate, astfel separarea şi individualizarea acestora devenind probleme fireşti.

În consecință, se remarcă evoluția semnificativă a concepțiilor privind relația parentală, un exemplu fiind dat de Evelyn Duvall (1971, *apud* Iolanda Mitrofan, 2003) care evidențiază existența a două tipuri de modele materne: modelul mamei *tradiționale* (ce impune prin perseverență şi rigiditate) şi modelul mamei *moderne* (axat pe dezvoltarea capacităților instructiv-formative ale copiilor, în condițiile unor libertăți şi flexibilități ridicate). Analog, Rachel Ann Elder identificase încă în 1949 modelul tatălui *tradițional* (care asigura educația copiilor de pe poziția unicului decident) şi pe cel al tatălui *modern* (ce utilizează mai puține metode punitive şi restrictive).

Din combinarea celor patru modele parentale rezultă patru tipuri de familii ce sintetizează trecerea de la socializarea rigidă şi autoritară la cea flexibilă şi îngăduitoare.

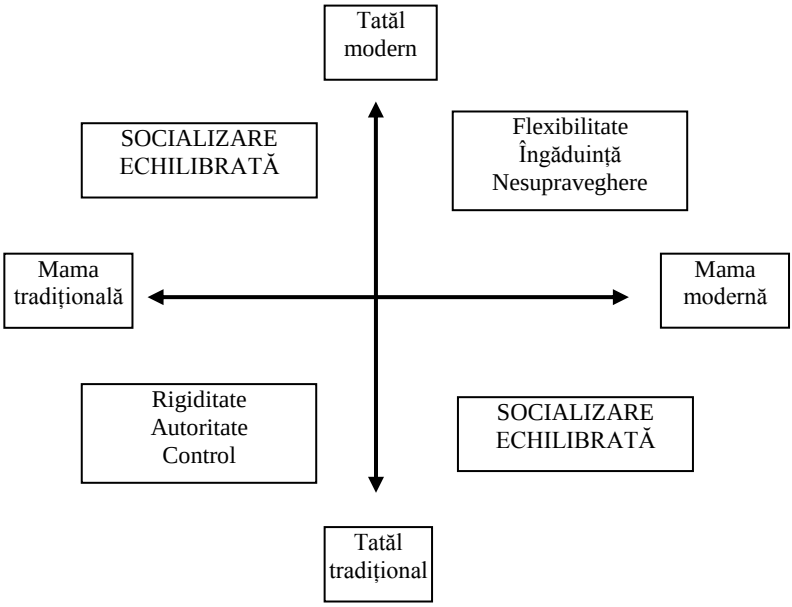

Figura 1. Tipuri de socializare după gradul de tradiționalism al familiei
(C.Ciupercă *apud*. Iolanda Mitrofan, 2003, p.26)

În concluzie, se observă că nici familia cu ambii membri ai cuplului conjugal „tradiționali", nici cea cu cei doi părinți „moderni" nu asigură o socializare echilibrată, aceasta putând fi realizată doar în situația în care unul dintre părinți compensează cu tradiționalismul său modernitatea celuilalt.

G.G. Fein (1978) sintetizează concepțiile referitoare la această temă şi avansează ipoteza unei evoluții a atitudinilor parentale de la perspectiva *tradițională*, tipică anilor 1940 şi 1950 (conform căreia tatăl se ocupă de succesul profesional personal, rolul său de părinte constând în a asigura un nivel corespunzător al veniturilor şi un statut social), la perspectiva *în emergență* (bazată pe postulatul că bărbații sunt tot atât de

capabili ca şi femeile să se implice activ în tot ce ține de îngrijirea şi educația copilului) (G.G. Fein *apud* Fr. de Singly, 1996).

A doua jumătate a secolului XX reprezintă şi în opinia lui Fr. de Singly (1996) o nouă etapă în evoluția familiei moderne, caracterizată prin faptul că diferențierea feminin/masculin nu mai urmează axa afectivitate-autoritate, iar autoritatea paternă este destabilizată progresiv. Are loc o „*revoluție*", îndeosebi în ceea ce priveşte raporturile tatălui cu copilul, raporturi care se subsumează din ce în ce mai puțin unei logici statutare şi din ce în ce mai mult unei logici relațional-afective.

Diminuarea autorității parentale este compensată printr-o creştere a încărcăturii afective a relației adult-copil; ea nu atrage după sine slăbirea respectului între generații, ci transformarea lui din respect *unilateral* în respect *reciproc*, din respect al *vârstei* (normei) în respect al *persoanei* (Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Aceeaşi situație este, însă, interpretată de L. Roussel (1989), Elisabeth Roudinesco (2002), G. Boutin şi P. Durning (1999) ca un indiciu al dezordinii ce caracterizează familia contemporană, ca urmare a angoasei profunde generate de societatea actuală: dezorientată de pierderea autorității tatălui, mutilată de liberalizarea moravurilor, zdruncinată de precaritatea proprie economiei moderne, familia ne apare ca fiind *din ce în ce mai puțin capabilă* să transmită valorile pe care le-a întruchipat vreme îndelungată.

Față de această interpretare, considerăm că societatea contemporană, cu virtuțile şi limitele ei, repune în discuție nu *autoritatea paternă* - parentală, ci *criteriile ei de legitimare* (Iolanda Mitrofan, 2003), ridicând afecțiunea părinților la rangul de resursă importantă; astfel încât, în loc să deplângem autoritatea pierdută, putem aprecia naşterea unui nou tip de autoritate, cea corelată cu afectivitatea, ale căror efecte benefice

asupra dezvoltării copilului au fost dovedite în numeroase studii şi cercetări (Simona Maria Glăveanu, 2010a).

2.2.4.2. Familia parentală

Acest tip de familie se caracterizează prin prezența ambilor părinți, care își asumă roluri specifice în ceea ce priveşte dezvoltarea copilului. Această specificitate de rol parental este sesizată şi în literatura de specialitate, o serie de autori (de exemplu, J. Kellerhals şi Cléopâtre Montandon, 1991 *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) considerând chiar că există un ansamblu de conduite predilecte pentru unul dintre părinți în relația cu copilul, în funcție de genul părintelui respectiv.

Autorii menționați clasifică rolurile educative parentale sub trei aspecte: al *reglării directe* a comportamentului copilului (încurajare, supravegherea igienei, controlul temelor etc.); al *comunicării* (schimb de informații, confidențe, opinii); al *cooperării*, respectiv al participării la activități comune (*loisirs*, ieşiri, *hobby*-uri).

În funcție de implicarea celor doi părinți în activitățile vizând îndeplinirea acestor roluri, respectivii concluzionează că, de exemplu, tatăl se va preocupa îndeosebi de susținerea şi încurajarea hobby-urilor copilului, în timp ce mama va fi atentă cu precădere la modul în care cel mic îşi însuşeşte regulile de igienă şi îşi îndeplineşte sarcinile şcolare. Totuşi, deşi unele dintre diferențele de rol între părinți sunt fondate biologic, multe dintre stereotipurile legate de atributele şi rolurile de gen provin mai mult din *pattern*-ul cultural decât din predispoziția biologică (A. Bandura, 1986; N.B. Epstein, 1997 *apud* E. Avram, 2009).

Teoriile psihologice subliniază construcția cognitivă a concepțiilor legate de gen şi a tipurilor de conduită în cadrul transmiterii de modele în familie. Acest model a căpătat

notorietate mai ales ca urmare a accentului pe care S. Freud l-a pus pe adoptarea rolurilor de gen în cadrul familiei, prin procesul identificării.

Teoriile behavioriste au acordat, de asemenea, importanță părinților ca factori în modelarea şi reglementarea conduitei legate de gen.

În ceea ce priveşte *rolul mamei*, se remarcă importanța pe care majoritatea autorilor din domeniile educațional sau conexe acestuia o acordă prezenței materne în viața copilului (cel puțin în timpul copilăriei mici), această prezență devenind, practic, o determinantă cvasi-absolută a proceselor de dezvoltare şi socializare prin care trece copilul. Relația mamă-copil a fost transformată de către cercetători într-o „cheie" a înțelegerii procesului de socializare a copilului.

Această importanță atribuită mamei este determinată de luarea în considerare atât a fundamentului biologic al sentimentului matern (care îl deosebeşte de cel patern), cât şi a existenței unei condiționări socio-afective determinate de evoluția sarcinii şi naşterii propriu-zise şi concretizate, în funcție de aceasta, în ataşamentul prenatal, neonatal şi postnatal (Odile Espinoza şi J. le Camus, 1991; Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Sintetizând problematica influențelor educative în familie, Elisabeta Stănciulescu menționează (în 1997) că C. Benson constata (încă în 1968) faptul că numărul studiilor consacrate relației mamă-copil în S.U.A. depăşesc de 15 ori studiile consacrate relației tată-copil. Maternitatea a fost transformată într-un cult în majoritatea statelor din lume, iar literatura de specialitate denotă faptul că mediul educativ familial a fost şi continuă să fie definit, în cele mai multe studii, ca unul al influenței prioritar materne.

În literatura de specialitate, *rolul tatălui* a fost multă vreme ignorat sau diminuat în raport cu cel al mamei. S-a format şi răspândit, astfel, credința că sarcina creşterii şi educării

copilului ar reveni cu preponderență (deşi nu în exclusivitate) mamei, cu varianta mai atenuată conform căreia tatăl trebuie să intervină doar atunci când se ivesc probleme dificile.

Influența paternă asupra dezvoltării copilului a fost sesizată în teoriile educaționale încă din anii ’60 ai secolului trecut şi investigată sub formele *deprivării paterne* în familiile monoparentale şi ale *inflației de tați* în familiile reconstituite (Shirlen S. Ricks, 1985; T. Erny, 1991 *apud* P. Durning, 1995; Elisabeta Stănciulescu, 1997). Cercetările asupra acestor forme au fost declanşate de explozia ratei divorțialității, de creşterea numărului copiilor născuți în afara instituției căsătoriei, precum şi de numărul mare al mamelor recăsătorite sau care coabitau cu un bărbat ce nu era tatăl natural al copiilor.

Pe de altă parte, majoritatea lucrărilor de specialitate a prezentat *rolul patern* ca fiind unul secundar în dezvoltarea copilului (concepție datorată, probabil, unui tip de reprezentare socială care pretinde ca tatăl să fie mai puțin sensibil şi adaptabil la dorințele şi necesitățile copilului decât mama şi, pe cale de consecință, să aloce educației celui mic durate mult mai mici decât mama – Martine Segalen, 1981). Tații intervin direct în reglarea comportamentului copiilor de două ori mai puțin decât mamele, iar atunci când o fac intervenția lor este mai mult normativă, constând în a comenta, în a impune, a permite sau a interzice o activitate, a explica principii morale. Puțini sunt cei care urmăresc efectiv şi sistematic activitatea copilului şi o susțin emoțional (Elisabeta Stănciulescu, 1997). Totuşi, evoluția copilului spre integrarea socială ca adult necesită, de obicei, acțiunea corelată şi bine orientată a *ambilor părinți* (de exemplu, M. Boroş – 1992 – susține că ataşamentul şi relațiile părinte-părinte şi părinte-copil influențează atât dezvoltarea socială, emoțională şi intelectuală, cât şi formarea comportamentului de rol specific sexului). Instruirea şi formarea unui tânăr apt a se integra în sistemul raporturilor sociale şi în viața

socioprofesională este un proces complex, ce antrenează o mulțime de factori, acțiunea corelată şi bine orientată a părinților fiind o predispoziție pentru succes.

Plecând de la concepția conform căreia mama are atribuții naturale în creşterea şi educarea copilului, în timp ce tatăl deține o autoritate distantă (ce intervine mai mult normativ, în caz de abateri semnificative de la coordonatele impuse de mamă – Elisabeta Stănciulescu, 1997), studiile susțin reprezentarea universală despre rolurile parentale diferențiate în funcție de sex (tatălui revenindu-i îndeosebi atribuții extrafamiliale/profesionale, iar mamei – cele intrafamiliale, de creştere şi educație a copiilor). Totuşi, sex-rolurile parentale nu au o valoare absolută, alți autori afirmând că preferințele intrinseci pentru anumite conduite parentale pot fi depăşite, părintele în speță fiind capabil, în urma unui efort conştient, să îndeplinească în mod cel puțin satisfăcător atribuții ale părintelui de sex opus, cu atât mai mult cu aceste atribuții sunt produsul unei rețele vaste de influențe sociale.

Astfel, teoria social-cognitivă a dezvoltării şi funcționării rolurilor de gen integrează determinanții psihologici şi sociostructurali într-un cadru conceptual unificat (A. Bandura, 1986, 1997), din perspectiva căruia concepțiile legate de gen şi comportamentul de rol sunt transmise şi în cadrul altor sisteme sociale, exterioare familiei sau mai cuprinzătoare decât aceasta; ca urmare, o serie de studii (D.C. Rowe, 1995; Jane E. Mitchell, Laura A. Baker şi Carol Nagy Jacklin, 1989 *apud* E. Avram, 2009) au condus la diminuarea importanței acordate influenței parentale în dezvoltarea copilului şi creşterea celei a mediului reprezentat de persoane de acelaşi gen (A. Bandura şi R. Walters, 1959; G.V. Caprara *et al.*, 1998; Kay Bussey şi A. Bandura, 1999 *apud ibidem*). Cu toate acestea, subsistemele parental şi al semenilor nu trebuie percepute ca divergente; ele acționează interdependent, părinții jucând un rol activ în

constituirea grupurilor prin încurajarea legăturilor cu care sunt de acord şi descurajarea celorlalte

2.2.4.3. Familia monoparentală

Literatura anglo-saxonă de la mijlocul anilor 1960 utilizează termenul *one(single)-parent family*; zece ani mai târziu, acest termen avea un corespondent francez – *familie monoparentale*. Ambii termeni desemnează unități sociale constituite dintr-unul sau mai mulți copii şi un singur părinte. Numit *familie*, grupul copil/copii – părinte (şi nu *părinți*) este privit ca o alternativă la (şi nu ca o *deviație de la*) familia *clasică*.

Conceptul „familie monoparentală" surprinde una dintre direcțiile esențiale ale transformărilor înregistrate în ultimele trei decenii în domeniul familiei: *posibilitatea ca cele două tipuri de raporturi familiale – conjugal şi parental – să apară şi să funcționeze separat unul de celălalt* (Elisabeta Stănciulescu, 1997). Această direcție de transformare este, poate, chiar cea mai importantă, având în vederea faptul că în unele țări (de exemplu, S.U.A.) acest timp de familie a devenit predominant (J.J. Bigner, 1994) conform datelor statistice care dovedesc creşterea ratei divorțului şi multiplele consecințe de natură socio-economică şi psiho-afectivă.

Structura familiei contemporane pare a fi afectată de „mari rate de divorț şi de presupusul colaps al căsătoriei tradiționale [şi al vieții de familie]" (Elizabeth VanDenBerghe, 2000, pp. 16-17), acest gen de atitudine fiind o expresie a convingerilor relativ răspândite ce indică un caracter slab şi problematic al familiilor din societatea contemporană (S.L. Nock, 1998), până la un nivel la care este reclamată intervenția salvatoare a societății pentru prezervarea nucleului familial.

Desfacerea cuplului conjugal, prin separație de fapt sau prin divorț, prezintă aspecte dramatice în viața copilului implicat, după părerea mai multor specialişti fiind mai nocivă pentru copil decât decesul unuia dintre părinți (unul dintre motive fiind acela că divorțul este în general precedat de neînțelegeri, de certuri sau scene de violență care tulbură profund conduita şi comportamentul copilului, iar un alt motiv fiind faptul că divorțul obligă pe copil să ia o atitudine opțională față de părinți).

Divorțul părinților reprezintă, de multe ori, o cauză a tulburărilor psihice la copil (ce pot merge până la delincvență), deoarece acest gen de conflict conjugal produce o dislocare profundă a coordonatelor psihice ale copilului şi vicierea sentimentului său de securitate (E. şi Laura Tihan, 2004).

(Pe de altă parte, nici continuarea unei relații insuportabile în cuplu nu este recomandată pentru copii, o atmosferă încărcată de teroare, violență psihologică şi/sau fizică fiind, de cele mai multe ori, mult mai dăunătoare pentru echilibrul afectiv-emoțional al copilului decât un divorț. Aceasta se petrece deoarece familiile cu un potențial confictogen ridicat şi puternic carențate psihoafectiv şi psihomoral afectează în cea mai mare măsură procesul de maturizare psihosocială a copiilor.)

În cazul în care un copil a fost încredințat unui părinte, acesta va fi cel care va exercita drepturile şi îndatoririle părinteşti propriu-zise (deşi şi celălalt părinte trebuie să vegheze la creşterea, educarea şi pregătirea profesională a copilului). Ca urmare, nivelul de competență parentală al respectivului va trebui să înregistreze o creştere în intensitate şi complexitate, pentru a putea asigura suplinirea *de facto* a absenței cotidiene a partenerului de cuplu.

Mai mult decât atât, faptul că divorțul produce invariabil efecte negative asupra copiilor (aceştia devenind, aproape fără

excepție şi la un nivel mai mult sau mai puțin conştient, speriați si confuzi din cauza amenințării securității lor), creşterea nivelului de competență parentală este cu atât mai necesară, în scopul limitării efectelor traumatice ale actului de divorț asupra celor mici (în sensul combaterii impresiei că reprezintă motivul divorțului – percepție eronată specifică multor copii, a vulnerabilității față de boli fizice şi psihosomatice, a tendinței de culpabilizare excesivă a unuia dintre părinți, a scăderii performanțelor şcolare etc.).

O atitudine şi un efort similare trebuie adoptate de părintele ce are în îngrijire copilul şi în cazul decesului celuilalt părinte, deoarece acest fapt reprezintă un eveniment dureros, având ca urmare posibilă tulburări psihice ulterioare semnificative.

În cazul acestui tip de familie se remarcă o creştere a tensiunii în ceea ce priveşte adoptarea rolului parental, deoarece responsabilitățile ce ar fi revenit ambilor părinți cad acum numai în sarcina unui dintre ei, ceea ce determină modificări sensibile în comportamentul lor față de copil. Astfel, o mamă singură se va comporta mai puțin afectuos şi mai sever în sancționarea copilului şi se va angrena în mai multe sarcini extrafamiliale, în detrimentul timpului petrecut cu copilul (suplinind astfel rolurile predilecte ale tatălui); pe de altă parte, tatăl, în calitate de singur părinte, trebuie să îşi asume noi responsabilități în ceea ce priveşte treburile casnice şi rolul de suport emoțional pentru copil.

Ca urmare a asumării acestor noi responsabilități, percepția copilului de către părintele singur va suferi modificări: mama va deveni un „partener" al copilului, îi va pretinde acestuia susținere emoțională şi îi va conferi rolul părintelui absent (Elisabeta Stănciulescu, 1997), în timp ce tatăl va manifesta tendința de a delega unele sarcini casnice către copii (îndeosebi către cei de sex feminin) (G.L. Greif, 1985 *apud* Iolanda Mitrofan şi Diana Vasile 2001).

În ceea ce priveşte efectele mai puţin evidente pe termen lung, întrucât familia de origine se constituie într-un model familial pentru viitorul adult şi determină gradul lui de adaptare socială (Iolanda Mitrofan şi Diana Vasile, 2001), familia monoparentală poate determina, prin însăşi structura ei, tensiuni în cuplurile în care va intra viitorul adult (Mitrofan, 1996); pe aceeaşi coordonată, Bernadette Bawin-Legros (1988, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) remarcă o creştere a probabilităţii de apariţie a tulburărilor de comportament, abandonului şcolar, naşterilor ilegitime, delincvenţei etc. în cazul persoanelor provenite din familii monoparentale.

Pe de altă parte, Monique V.G. Morval şi G. Biron (1993), precum şi Wendy McCord (1994, *apud* Iolanda Mitrofan, 2003) consideră că, pentru dezvoltarea copilului în limitele normalităţii, este mai important modul de interacţiune cu părintele decât prezenţa efectivă a ambilor părinţi şi apreciază că maniera de conduită adoptată de părinte este mult mai importantă decât apariţia sa cotidiană în viaţa copilului.

Întrucât familia monoparentală este tot mai prezentă, ea trebuie să intre tot mai mult în atenţia cercetătorilor în vederea conturării unui ansamblu de principii şi tehnici destinate să faciliteze exercitarea acestui tip specific de rol parental.

2.2.4.4. Familia extinsă

Acest tip de familie se bazează pe legături de sânge şi este alcătuită din mai mult de două generaţii care, în general, trăiesc împreună, contribuie la bunăstarea economică a membrilor şi împart responsabilităţile susţinerii gospodăriei şi creşterii copiilor. Familiile extinse pot include un număr mare de oameni, precum bunici, unchi şi mătuşi, verişori etc. (M. Agabrian, 2003).

În asemenea situaţii, dată fiind variabilitatea particularităţilor de personalitate şi de experienţă a membrilor fami-

liei, poate apărea riscul unor concepții educative extrem de diferite (un acelaşi comportament fiind apreciat pozitiv de un membru al familiei şi sancționat de un altul), ceea ce are un efect negativ asupra copilului, acesta nereuşind să-şi însuşească un mod coerent de reacție. Dacă, însă, există un consens între diferitele instanțe care direcționează dezvoltarea copilului şi care emit cerințele adresate acestuia, formarea şi cristalizarea comportamentelor dezirabile sunt mult mai pronunțate, deoarece provin din surse multiple (P. Iluț, 2007).

A. Moisin (2001) a studiat problema educativă a „părinților dubli" ce caracterizează situația în care sarcinile părinților reali sunt preluate de bunici (sau de alte rude pensionare) fie în mod integral (când copilul locuieşte la ei), fie parțial (când rudele locuiesc la domiciliul copilului). În general, între bunici şi nepoți nu apar conflicte afective (cum apar deseori între părinții reali şi copii); dimpotrivă, adesea bunicii se arată mai atașați de nepoți sau, în orice caz, le arată mai multă iubire decât a fost cazul cu proprii copii. Explicația stă, probabil, în faptul că nu mai sunt stresați de problemele serviciului ca odinioară, cât şi în faptul că vârsta şi experiența i-au făcut mai înțelegători.

Copilul, firește, gustă din plin acest avantaj sentimental, dovedind un atașament similar față de bunici. Copilul se atașează mai mult de bunici şi ascultă mai mult de ei. El ştie însă, când are interesul, să şi profite – dacă părinții îi interzic ceva, apelează îndată la bunici şi obține uşor, datorită slăbiciunii acestora pentru nepoțel, o revocare a interdicției, chiar dacă părinții nu o doresc.

Fiecare tip de familie antrenează anumite aspecte ale comportamentului parental. În cazul familiei parentale şi al celei monoparentale întâlnim o specificare clară a rolurilor materne şi paterne, însă, în mod practic, dincolo de rolurile predilecte specificate de aspectele de gen, putem întâlni şi

inversiuni ale rolurilor (de exemplu mama îndeplineşte un rol patern, fiind antrenată mai mult în profesie şi în asigurarea suportului financiar, reprezentând autoritatea în familie, în timp ce tatăl asigură sprijinul emoțional şi toleranța în educarea copiilor) (ibidem).

În familiile extinse, competența parentală este implicată în gestionarea noilor situații apărute în interacțiunea cu ceilalți membri ai familiei (bunici, unchi, verişori etc.) ce au influență diferită asupra educării copilului. În toate cazurile, competența parentală este mediată de particularitățile fiecărei situații, reprezentând, totodată, un factor moderator în crearea unui mediu educativ armonios.

2.2.4.5. Familia de proveniență

Modalitățile de interacțiune pe care le adoptă părinții în raporturile cu proprii copii sunt influențate de anumite practici parentale cărora le-au fost ei înşişi supuşi, în timpul propriei copilării. Modul în care un adult abordează lucrurile, capacitatea sa de raportare la viață, nivelul de competență, gradul de înțelegere etc. depind de modul în care au fost inoculate respectivului, în copilărie, anumite imagini despre capacitățile şi potențialul propriu (C. Ciupercă *apud* Iolanda Mitrofan, 2003). Implicit, concepția sa despre rolul parental şi maniera predilectă de interacțiune cu copilul va fi determinată de toate aceste caracteristici şi, mai mult decât atât, de modelul oferit de proprii părinți (pentru că reprezintă, de obicei, singurul etalon concret de care dispune individul). În general, studiile psihologice şi sociale au identificat faptul că o anumită conduită a părinților actualului adult este pusă în practică în mod asemănător în relația cu proprii copii. Astfel, s-a constatat faptul că părinții agresivi, care îşi maltratează copiii, au avut parte la rândul lor de un mediu familial în care s-au manifestat

cazuri de maltratare şi abuz infantil (de altfel, experienţa personală dezastruoasă în timpul propriei copilării pare a fi particularitatea cea mai „transmisibilă" actualilor copii).

Aceşti părinţi au fost, la rândul lor, deficitar îngrijiţi, abandonaţi, maltrataţi, lipsiţi de căldura unui cămin, fapt ce atestă, o dată în plus, importanta componentă educaţională şi socială deţinută de sentimentele şi acţiunile materne (şi parentale, în general). Pe de altă parte, dacă actualilor părinţi li s-a oferit sprijin afectiv şi au fost susţinuţi, vor prelua aceste modele şi le vor aplica în relaţia cu proprii copii, fiind candidaţi la a fi competenţi parental.

2.3. Modelul interacţionist-integrativ

Modelul *interacţionist-integrativ* introduce caracterul dinamic al competenţei parentale; este focalizat pe funcţiile şi responsabilităţile parentale, pe trăsăturile personale ce influenţează competenţa parentală, dar ia în calcul şi particularităţile diverselor situaţii care ar media nivelul acesteia. Pentru interacţionişti, evaluarea comportamentului nu poate fi redusă la efectele produse strict de persoană sau strict de situaţie, întrucât comportamentul este o funcţie a interacţiunii celor două elemente, ceea ce determină luarea în considerare a acestei interacţiuni ca unitate minimală de analiză (R.Z. Creţu, 2005).

Interacţionismul propune un compromis între cele două modele anterioare, dar nu atât prin însumarea ambelor tipuri de variabile, cât prin considerarea procesului prin care situaţia şi trăsăturile se influenţează reciproc (L. Pervin şi M. Lewis, 1978 *apud* P. Iliuţ, 2004). Valabilitatea abordării a fost demonstrată şi prin studii (de exemplu, în 1969, R. Moos – *apud ibidem* – a concluzionat experimental că factorii situaţionali sunt răspunzători pentru 10% din diferenţele comportamentale, caracteristicile personale – pentru 12%, iar interacţiunea lor –

pentru 21%), arătându-se că interacţiunea dintre caracteristicile personale şi factorii situaţionali influenţează comportamentul într-o măsură mai mare decât o poate face fiecare dintre elementele acestei interacţiuni, considerate separat.

2.3.1. Relaţia dintre trăsăturile copilului şi ale părintelui

Având în vedere specificul extrem de intim şi personal al relaţiei dintre copil şi părinte, majoritatea trăsăturilor de personalitate ale acestuia din urmă vor influenţa direct nivelul competenţei sale parentale. Acest fapt se va produce deoarece, dat fiind că acest tip de competenţă se manifestă continuu în relaţia cu copilul, ea se constituie, totodată, într-un indicator sensibil al gradului de apropiere/corelaţie dintre trăsăturile de personalitate ale celor două tipuri de actori implicaţi.

În funcţie de nivelul de înţelegere a diferenţelor de temperament dintre părinte-partenerul de viaţă-copii, se pot depăşi subiectele de dispută şi învăţa să se coopereze cu o persoană cu temperament diferit, realizând compromisurile necesare unei armonii familiale (J. Salomé, 2003).

- Părintelui *sangvinic* îi place rolul de vedetă, dar fără să fie responsabil pentru munca dificilă de educare sau să se ocupe de detalii, iar partenerii lor cu alte tipuri de temperament devin adeseori nemulţumiţi de caracterul relativ iresponsabil, ceea ce cauzează uneori necazuri în familie prin conturarea unui model parental de tip „ inconstant”. Soţii sangvinici au nevoie de încurajări deosebite şi de înţelegere din partea partenerului lor atunci când au un copil nereceptiv şi distant emoţional (Florence Littauer, 2002). Cu toate acestea, părintele sangvinic dispune de o anumită capacitate superioară de a interacţiona cu copiii (îndeosebi în ceea ce priveşte activităţile de timp liber, tratate „în joacă”.

- Părintele *melancolic* este, de obicei, ordonat, organizat, punctual, grijuliu, înțelegător, atent la detalii etc. – aspecte ce determină ca el să ia foarte în serios educația copiilor, considerând-o un proiect de o viață (de altfel, nici un alt tip temperamental nu este atât de devotat educației perfecte). El poate intra în conflict cu partenerul lui sangvinic care pune mai mult preț pe distracție decât pe perfecțiune şi care, de exemplu, poate distrage copilul cu o activitate amuzantă, în timp ce părintele melancolic a solicitat celui mic să termine o temă şcolară. Ca urmare, părintele sangvinic îşi asigură un răspuns afectiv mai puternic din partea copilului, însă rezultatul este că părintele melancolic se simte frustrat şi mai puțin iubit de copil pentru că el este cel care trebuie să-l forțeze să se întoarcă la muncă.

Acest tip de părinte poate dispune de competență parentală crescută dacă trăsătura „îngrijorare" se manifestă cel mult la un nivel mediu, altfel alunecă spre modelul parental hiperprotector.

- Părintele *coleric* întruneşte calitățile modelului parental „autoritar" – preia imediat conducerea în orice situație, a avea grijă de familie şi a o conduce cu fermitate sunt aspecte firești pentru el, deciziile lui sunt rapide şi, de obicei, corecte. Nu numai că menține sub control toate activitățile din casă, dar poate folosi chiar şi timpul destinat distracțiilor pentru o activitate considerată folositoare. Dacă partenerul sau copilul sunt flegmatici, calmul intrinsec al acestora poate cataliza anumite conflicte în familie, deoarece elimină potențialele limite ce ar putea fi impuse autorității părintelui coleric. Caracterul impulsiv specific părinților colericei le creează acestora premise pentru a deveni părinți agresivi.

- Părinții cu temperament *flegmatic* au modalități de relaționare blânde, relaxate, răbdătoare şi înțelegătoare – aspecte care sunt, în general, de dorit să existe la fiecare adult ce își asumă un rol parental. Totuși, deşi ei nu contrazic, nu ceartă (fiind improbabile răbufnirile agresiv-autoritare) şi nu sunt niciodată irațional sau isterici, nici nu insistă asupra obținerii unor rezultate deosebite, fiind incapabili să direcționeze dezvoltarea copilului. Dacă nu-şi concep şi nu respectă consecvent un plan de măsuri de disciplină, copiii vor învăța cu rapiditate metodele prin care îi pot controla, ceea ce va determina ca, de exemplu, un copil sangvinic să evite o pedeapsă cuvenită prin încântarea părinților cu o acțiune apreciată pozitiv, iar un copil coleric să devină, treptat, „şeful casei" (I. şi D.D. Dolean, 2002). Chiar dacă părinții flegmatici dețin potențialul de a se transforma în părinți indulgenți, ei creează în familie un mediu de echilibru, liniște şi acceptare (mai ales dacă sunt susținuți de un partener viață afectuos şi interacționează cu un copil de acelaşi tip).

Caracterizările de mai sus ar părea să sugereze că competența parentală ține de o anume predestinare, având în vedere că temperamentul este moştenit şi nu stă în puterea noastră să îl modificăm (Ann Birch şi Sheila Hayward, 1999; M. Dinu, 2005), însă alte studii o situează în relații cu nenumărați alți factori de tipul celor situaționali – programele de training, experiența de viață (care ar media creşterea nivelului acesteia), dar şi situații de viață nefavorabile, ce ar limita-o (conflicte între parteneri, declin financiar drastic etc.). Dacă părinții nu învață să facă față deosebirilor temperamentale dintre ei, copiii vor profita opunându-1 pe unul celuilalt. Înțelegerea deosebirilor de personalitate datorate temperamentelor înnăscute poate, de asemenea, să prevină rănirea sentimentelor sau apariția unui sentiment de vinovăție a

unui părinte atunci când celălalt pare să fie mai iubit de către copil.

Mai mult decât particularitățile individuale, în relația dintre părinți şi copii se manifestă şi influențe determinate de diferențele temperamentale dintre părinți afectează direct metodele de educare ale copiilor şi, implicit, dezvoltarea celor mici.

Practic, „factorii interrelaționali" îşi pun amprenta asupra competenței parentale, aceştia reprezintă un ansamblu de determinanți interindividuali ce descriu modul preferat de relaționare reciprocă adoptat de membrii familiei şi care se constituie, totodată, în indicatori ai modelelor educație şi culturale adoptate în cadrul respectivei familii.

Modul în care membrii cuplului parental relaționează unul cu altul are efecte directe asupra modului în care fiecare din aceştia (dar îndeosebi mama) interacționează cu copilul (Kathleen Alison Clarke-Stewart, 1978 *apud* Gillian Pugh *et al.*, 1994), precum şi asupra capacității lor de a se susține reciproc în relația cu copilul (cu alte cuvinte, de a adopta o manieră educativă unitară şi coerentă), astfel încât dezvoltarea acestuia în cadrul familiei să conducă spre formarea unei personalități echilibrate şi adaptate social.

Cei doi părinți pot avea opinii diferite asupra metodelor optime privind creşterea copilului (dat fiind faptul că fiecare dispune de un model diferit asupra rolurilor parentale, pus la dispoziție de către familia de origine), iar nerezolvarea de comun acord a acestor neconcordanțe poate determina dificultăți de educare, o anumită instabilitate afectivă şi caracterială a copilului etc. (E. Fischbein, 1970; Tomşa, 2005; Carmen Ciofu, 2004).

Mai mult decât de aceste diferențe perceptive în ceea ce privește rolurile parentale dezirabile (dar care pot fi rezolvate pe cale amiabilă), procesul educațional este afectat de

contradicţiile directe şi evidente dintre cei doi părinţi (nu neapărat referitoare la educarea copilului). Acest gen de contradicţii permite clasificarea respectivei familii (în funcţie de intensitate) ca fiind dezorganizată sau dezbinată afectiv, caracterizată de relaţii mai degrabă simbolice (şi deseori nesatisfăcătoare) între cei doi părinţi (Carmen Ciofu, 2004). Pentru copiii din aceste tipuri de familii, primul efect (practic de neînlăturat) îl reprezintă traumatizarea provocată de certurile şi scandalurile dintre părinţi, ce conduc implicit la o fragmentare în educaţie, la idei contradictorii propuse spre internalizare acestora (A. Moisin, 1995).

Existenţa unei perspective diferite asupra unei probleme poate creşte posibilitatea ca părinţii să găsească o soluţie eficientă. Problemele pot apărea dacă părinţii nu comunică între ei. De obicei, în asemenea situaţii, fiecare părinte tinde să-şi impună metoda educaţională, încercând astfel să compenseze stilul („greşeala") celuilalt.

Unul dintre părinţi este apreciat ca fiind prea dur de celălalt părinte, acesta din urmă devenind mai tolerant; ca urmare, primul părinte percepe această blândeţe exagerată şi devine şi mai dur. Ciclul continuă, iar părinţii se îndepărtează tot mai mult, până cînd fiecare constată că nu aplică faţă de copii stilul de educaţie pe care l-ar fi dorit şi căsnicia începe să aibă de suferit. M.J. Elias *et al.* propun ca soluţie comunicarea, impunând un „timp pentru discuţii", modalităţi constructive de adresare, o strategie de analizare a problemei, un motto (de exemplu, „a educa şi a iubi înseamnă a te adapta") etc. (M.J. Elias *et al.*, 2002).

Studiile arată că familiile echilibrate au şanse mult mai mari să educe copii bine dezvoltaţi intelectual şi afectiv, după cum în familiile dezorganizate sau dezbinate afectiv sunt mai mari şansele să găsim copii cu dificultăţi de adaptare (A. Moisin, 2001).

2.3.2. Tipologia copilului dificil

Copilul, cu diversele sale particularități de vârstă şi de comportament, antrenează în maniere diferite competența parentală. Astfel, un copil dezvoltat psihologic conform etapei de vârstă în care se află şi care nu prezintă tulburări de comportament, fizice, psihiatrice etc. va solicita într-o măsură scăzută atributele competenței parentale; pe de altă parte, în situația în care copilul manifestă deficiențe în dezvoltarea psihică, părinții vor trebui să pună în acțiune niveluri ridicate de competență parentală pentru a răspunde nevoilor acestuia, necesitând uneori sprijin din partea unui personal calificat pentru acel tip de tulburare.

Există un grup de copii greu de disciplinat, etichetați drept „*copii dificili*" (A. Adler, 1995a) – cei care au anumite caracteristici temperamentale, un anumit grad de impulsivitate, intoleranță la frustrare, rezistență la însuşirea unor experiențe noi; cu toate acestea, această categorie de copii va dobândi mai repede autonomie, calități creatoare şi organizatorice. Deşi aceştia pot fi împărțiți în mai multe categorii, prin cumularea trăsăturilor lor, ei prezintă, în general şi în ansamblu, următoarele caracteristici: tendința de chinui insecte, preocupări sexuale explorative precoce, concepția că toată lumea este duşmănoasă, procedează în mod voluntar pentru a fi sancționat, îşi cauzează pedepse corporale, sunt permanent în opoziție (expresia „nu vreau!" este extrem de des utilizată), ostili şi agresivi la adresa celorlalți, nu au o noțiune clară despre proprietate etc.).

A. Berge (1972) consideră că „*un copil dificil e adesea un copil nefericit, iar climatul familial conflictual este favorabil dezvoltării unor tulburări de caracter şi a agresivității*". Totuşi, tulburările caracteriale ale copiilor formați în astfel de medii nu se reduc doar la un „caracter rău"; ele capătă uneori

anumite forme greu de deosebit de simptomele nevrotice sau chiar de reacţiile de delincvenţă (Carmen Ciofu, 2004). Acest fapt se suprapune parţial pe concepţia lui E. Fromm (1998) care, preocupat fiind de înţelegerea oamenilor „cu adevărat răi" (a celor care sunt perfect conştienţi de răul pe care îl fac), îi numeşte pe aceştia necrofili – caracteristică identificabilă şi în ceea ce priveşte anumite manifestări (relativ extreme) ale copiilor dificili: le plac filmele de groază, sunt pasionaţi de modele de aparate de tortură, le place să se joace de-a războiul şi să facă bombe în laboratoarele de chimie, le place să chinuie animalele etc.

(Evident, manifestări de acest gen sunt comune tuturor copiilor şi, în cazul menţinerii unui caracter moderat şi, mai ales, al nerepetării unor acte generatoare de suferinţă, ele reprezintă mai degrabă expresia unei curiozităţi morbide prezente episodic în procesul exploratoriu al lumii înconjurătoare; problema copiilor dificili este că, în cazul lor, aceste caracteristici înclină spre patologie).

În cazul acestui tip de indivizi, E. Fromm are mai multe ipoteze: existenţa unei fisuri genetice care-i opreşte să simtă sau să răspundă la afecţiune: experienţe traumatice repetate şi atât de generatoare de frustrări, încât copilul respectiv nu se poate debarasa de furia şi supărarea permanente; problema creşterii lângă o mamă necrofilă, astfel încât copilul să nu aibă alt model de învăţare.

Un alt gen de caracteristici ale copilului ce pot direcţiona spre extreme modul de manifestare al competenţei parentale este reprezentat de acel cumul de factori care îl determină pe cel mic să devină „hiperpreţios" şi, pe cale de consecinţă, să atragă un caracter hiperprotector (îndeosebi din partea mamei). De obicei, copilul hiperpreţios s-a născut după o lungă perioadă de sterilitate sau după avorturi repetate, iar mamele au efectuat un timp îndelungat tratamente pentru menţinerea sarcinii; în

general, naşterea sa a survenit ulterior vârstei de 30 de ani a mamei şi, cel mai probabil, va fi copil unic. Pe de altă parte, naşterea sa este posibil să fi fost însoţită de evenimente nedorite (sarcină complicată, naştere prematură, patologie neonatală care a necesitat terapie intensivă etc.).

Acest gen de evenimente (îndeosebi boala gravă a nou-născutului) generează anxietatea părinţilor, conducând la sindromul de copil vulnerabil (*vulnerable child syndrome*); deşi, ulterior unei naşteri dificile/cu probleme, copilul este vindecat şi în afara oricărui pericol letal, părinţii continuă să-l considere fragil şi vulnerabil, dezvoltând un comportament protector/hiperprotector al cărui prim semn este anxietatea extremă determinată de separarea de cel mic în perioada neonatală.

Această conduită se va manifesta cu atât mai mult în cazul în care copilul prezintă malformaţii congenitale, probleme neurologice după naştere sau alte afecţiuni ce necesită internări repetate şi supraveghere medicală de lungă durată; chiar şi în eventualitatea rezolvării/ameliorării respectivelor probleme, raportarea părinţilor la ei va continua să fie marcată de anxietate, cu tot ce înseamnă aceasta.

Desigur, cazul extrem este cel al decesului unui copil, când familiile care au cunoscut această experienţă fiind în mod invariabil hiperprotectoare faţă de copilul restant sau înlocuitor (Carmen Ciofu, 2004).

Pe de altă parte, copiii cu diverse tulburări fiziologice sau psihice pot afecta şi în alt mod modul de relaţionare din cadrul familiei: întrucât afecţiunile lor predispun la eforturi deosebite din partea părinţilor, ei reuşesc uneori să fie şi sursa dezmembrării cuplului parental, la nivel formal sau informal. Ulterior acestui eveniment, este posibil ca maniera de conduită a părinţilor faţă de copii să se modifice, fie tot în sensul protejării (ca unic sprijin rămas), fie în cel al blamării mai mult sau mai puţin explicite a copilului pentru destrămarea cuplului.

2.3.3. Relațiile dintre frați

Variația competenței parentale raportată la relațiile frate-frate, soră-soră, frate-soră parcurge o evoluție sinusoidală, potrivit dezvoltării şi maturizării psiho-fiziologice a fiecărui copil şi corespunzător cu distanțele cronologice dintre ei.

De multe ori întâlnim situații în care părinții care au stimulat dezvoltarea psihofizică a unuia dintre copii (ceea ce le validează empiric competența parentală până la un anumit moment) întâmpină mari dificultăți în interacțiunea cu celălalt copil sau prezența celui din urmă afectează modul de relaționare cu primul născut.

Situația poate fi analizată din perspectiva mai multor variabile deoarece, pe lângă aspecte legate de comportamentele părinților, intervin şi o serie de seturi pe care aceştia le formează copiilor vis-a-vis de relațiile între ei (M. Golu, 2005) dintre care unele mijlocesc nivelul competenței parentale.

O primă astfel de variabilă cu influență asupra nivelului de competență parentală este gelozia aversivă a fratelui mai mare (care poate dezvolta un sindrom al abandonului afectiv) la naşterea altui frate mai mic, concretizată agresiv față de „intrus" şi creând mari provocări pentru părinți.

Ulterior, de la respingere, relația dintre frați evoluează în direcția consonanței, deci a unuia în acord cu elaborarea conştiinței apartenenței filiale de aceeaşi părinți şi cu implicarea unor sentimente fraterne pozitive, de dragoste fraternală, respect, stimă, complementaritate. Iar mai târziu, frații mai mari îşi vor asuma rolul de protectori/mentori ai fraților mai mici, care, înțelegând utilitatea unei asemenea tutele, se vor comporta ca atare.

În mediile din afara familiei sunt nenumărate situații în care frații se coalizează pentru a se adapta unor condiții mai vitrege şi descoperă că împreună pot constitui o forță – un

exemplu fiind luptele universale pentru teritoriile sau obiectele de joacă între copii (P. Golu *et al.*, 1993).

Psihologii, pedagogii şi sociologii menționează că frații mai mari pot reprezenta modele identificate uneori mai influente chiar decât părinții, ceea ce mediază intrarea fraților mai mici în diferite grupuri de similitudine (A. Berge, 1977; P. Durning, 1995; Viviane Isambert-Jamati, 1995 etc.).

Identificarea cu grupul fraților contribuie la diminuarea dependenței față de adult şi la dezvoltarea autonomiei copilului. Pentru ca relația dintre cei doi copii să evolueze în parametrii relativei normalități descrise mai sus, părinții vor trebui să fie grijulii ca distribuția resurselor motivaționale să se realizeze către ambii copii, ca să-i facă să se simtă doriți pe cei mari şi ca să vină în întâmpinare în acele situații şi probleme față de care copiii se simt lipsiți de sprijin.

Cunoscând etapele evoluției relațiilor fraternale, părinții vor urmări să creeze condițiile propice unei astfel de evoluții, ce converg în comportamente de sprijin/întărire a acelor conduite ale copiilor care constituie premisele cooperării: părinții vor fi nevoiți să evite alianțele cu unul dintre copii şi lupta cu alianța formată din celălalt adult şi copil precum şi pedepsirea aspră pentru încercările de luptă sau cucerire a mediului, să furnizeze explicații raportate la motivațiile tuturor actorilor implicați într-o situație conflictuală, dar şi explicații în legătură cu normele de conduită recunoscute social (întrucât sancțiunea necorelată cu explicații nu are virtuți educative) (P. Golu *et al.*, 1993).

Similar, *relația frate-soră* poartă amprenta unui antagonism bio-cultural: diferențierea sexuală implică unele tendințe erotice, iar normele socio-culturale impun o cenzură cate-

gorică, obligând la refularea şi estomparea comportamentelor erotico-sexuale din cadrul interacțiunii şi percepției acestora.

Refularea acestor tendințe ia forma comportamentelor de gelozie pe care sora sau fratele le au atunci când celălalt este îndrăgostit sau se căsătorește, dar şi forma atitudinilor paternale, fratele sau sora comportându-se „ca nişte părinți".

Relațiile dintre surori cunosc mai mult o coloratură afectivă, conflictele lor consumându-se mai mult în plan verbal, pe când între frați conflictele duc la confruntări fizice, care încetează la adolescență (M. Golu, 2005).

În funcție de nivelul competenței parentale determinat de anumite trăsături de tipul flexibilității şi adaptabilității, părinții care aleg soluții potrivite particularităților copiilor şi situației de interacțiunile dintre aceştia susțin evoluția relației dintre frați în direcția consonanței în acord cu elaborarea conştiinței apartenenței de aceeaşi părinți şi a unor sentimente fraterne pozitive.

Sunt foarte importante atât comportamentul părinților (care include pregătirea pentru venirea secundului prin încurajarea din timp a copilului existent, crearea unor seturi de gândire pozitivă etc., dar şi alocarea resurselor emoționale precum atenția, atingerea, prezența, comunicarea, grija etc.), cât şi vârsta copilului existent (constelația motivațională se schimbă cu vârsta, un copil cu vârstă mai mare fiind mai detaşat de mamă şi nemaiavând o nevoie acută de aceasta) şi – nu în cele din urmă – comportamentul secundului (care, în definitiv, este tot un produs al aceluiaşi anturaj familial).

Capitolul IV

MIJLOACE DE DIAGNOZĂ ALE COMPETENȚEI PARENTALE

1. Instrumente de investigare a interrelaționării în familie – conotații pentru evaluarea competenței parentale

Dincolo de simțul comun, importanța familiei în formarea şi dezvoltarea copiilor a fost pe deplin dovedită de cercetările a numeroşi autori (descrise în cadrul studiului nostru) şi care au fost analizate şi restructurate de noi pentru a obține o viziune cât mai sintetică (dar fără a pierde din vedere elementele esențiale, de ordin analitic ale tuturor fațetelor interacțiunii părinți-copii).

La baza oricărei cercetări stau mijloace de identificare şi de evaluare a fenomenelor abordate; în continuare vom enumera principalele instrumente de investigare a interrelațiilor familiale regăsite în cartea „*Chestionare de personalitate în evaluarea psihologică*" (Mihaela Minulescu, 1996) şi pe care le-am considerat ca fiind cel puțin parțial aplicabile în studiul competenței parentale:

- *Inventar privind relația parentală adolescent-adult*, construit de S.J. Bavolek în 1984 pentru evaluarea atitudinilor părinți-adolescenti în familie;

- *Scalele de tehnici de gestionare a conflictului*, construit de M.A. Straus în 1990 pentru a evalua gradul de raționare, agresiune verbală şi violență în familie;

- *Scala de evaluare a adaptabilității şi coeziunii*, construită de D.H. Olson, J. Portner şi Y. Lavee în 1986 pentru a evalua coeziunea familială şi adaptabilitatea;

- *Instrument de evaluare a familiei*, construit de N.B. Epstein, L.M. Baldwin şi D.S. Bishop în 1983 pentru evaluarea funcționării familiei în termenii modelului McMaster (care descrie 6 dimensiuni ale funcționării familiei: rezolvarea de probleme, comunicarea, rolurile, răspunsurile afective, implicarea afectivă, controlul comportamentului);

- *Inventar de opinii ale familiei*, construit de P.V. Roehling şi A.L. Robin în 1986 pentru a evalua opiniile neraționale privitoare la relația părinte-adolescent;

- *Inventar de adaptare familială*, construit de H.I. McCubbin, P.G. Boss, G.R. Wilson şi B.B. Dahl în 1991 pentru a evalua răspunsul soților la stresul familial;

- *Scala de funcționare a familiei*, construită de M..L. Tavitian *et al.*. în 1987 pentru evaluarea dimensiunilor funcționării familiei;

- *Indexul de responsabilitate familială*, construit de P.M. Bjorkquist în 1984 pentru a evalua diviziunea responsabilităților în rolurile familiale;

- *Indexul relațiilor familiale*, construit în 1992 de W.W. Hudson pentru evaluarea problemelor relației parentale cu copilul;

- *Lista de alegere pentru problemele de memorie şi comportament*, construită în 1985 de S.H. şi J.M. Zarit pentru evaluarea problemelor de comportament la părinții psihotici şi a efectelor asupra celor care îi îngrijesc;

- *Testul afectivității parentale*, construit în 1983 de M.N. Linehan pentru evaluarea afectivității parentale fată de comportamentul copilului;

- *Instrumentul pentru legăturile parentale*, construit în 1979 de G. Parker, H. Tupling şi L.B. Brown pentru a evalua legăturile parentale din perspectiva copilului (Mihaela Minulescu, 1996, p. 359-360).

Studiind intens literatura de specialitate, putem afirma (cu rezervele inerente oricărui cercetător) că, până în momentul de față, nu am identificat (la nivel național) vreun instrument care să investigheze relația părinți-copii sau competența parentală şi caracteristicile specifice ale acesteia în relația cu copilul de vârstă şcolară mică (între 6 şi 10/11 ani) care să fie cunoscut şi recunoscut ştiințific; de asemenea, nici nu am regăsit vreun instrument din cele menționate mai sus la firmele responsabile cu distribuirea testelor psihologice etalonate pe populația românească.

Aceste considerente reprezintă pentru cercetarea noastră nevoi şi obiective care au declanşat demersul de construire a unui chestionar ce investighează competența parentală pe cinci paliere (*cunoaşterea particularităților de vârstă ale copiilor*, *suportul afectiv şi managementul stresului*, *disciplinare*, *managementul timpului* şi *managementul situațiilor de criză* – descrise pe larg în capitolul „Metodologie") şi care, prin scale şi conținut, aduce noutate în domeniu.

2. Strategia națională integrată de formare şi dezvoltare a competențelor parentale

În urma studiului nostru care a vizat investigarea competenței parentale (inițiat în 2007 şi materializat în 2008 prin lucrarea „*Un model factorial al competenței parentale*" – în care a fost conceptualizat termenul şi au fost identificați cei cinci factori (publicat în volumul „*Cercetarea psihologică modernă: direcții şi perspective*" coordonat de M. Milcu, W. Griebel şi Ana Raluca Sassu şi publicat la Editura Universitară din Bucureşti), conceptul de „*competență parentală*" s-a bucurat de o largă extindere în România (deşi nu a fost preluată definirea termenului şi nici a dimensiunilor), apărând în anul 2010 sub forma Strategiei naționale integrate de formare şi

dezvoltare a competențelor parentale „*Părinți mai buni – copii mai educați – o viață mai bună*”, ce a fost promovată de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului şi Sportului. Scopul acesteia este de a-i asigura fiecărui copil, în concordanță cu prevederile Convenției cu privire la Drepturile Copilului şi cu principiile Declarației Universale a Drepturilor Omului, un mediu familial adecvat pentru a-şi atinge potențialul său maxim de dezvoltare şi a deveni un adult responsabil, integrat corespunzător în familie şi în societate.

În acord cu scopul principal, strategia îşi propune mai multe obiective, dintre care enumerăm:

- elaborarea unor planuri de acțiune proprii de către instituțiile responsabile la nivel central şi local, în vederea asigurării accesului părinților şi tinerilor (ca viitori părinți) la informații, servicii şi programe în domeniul educației parentale;

- conceperea şi promovarea documentelor specifice pentru implementarea sistemului de educație parentală (acte normative, standarde instituționale şi profesionale, curriculum specific, metodologii, instrumente de raportare şi monitorizare etc.; astfel, ministerele de resort vor colabora în vederea elaborării documentelor reglatoare în acord cu principiile strategiei, cu rolurile asumate de fiecare în parte şi cu domeniul de competență al fiecăruia, fiind clarificat rolul autorităților publice locale în procesul de implementare al strategiei, în contextul larg al descentralizării);

- realizarea de parteneriate interinstituționale în vederea derulării unor programe destinate educației parentale (pentru elaborarea planurilor de acțiuni convergente fie prin încheierea unor parteneriate cu ONG-uri, fie prin întărirea cooperării între şcoală şi sistemul de asistență socială la nivel local şi județean).

În cadrul acestei strategii, *dezvoltarea competenței parentale* poate fi definită ca procesul de facilitare a conştientizării şi

manifestării de către părinți a funcțiilor parentale şi educaționale, în sensul optimizării acestora.

Competența parentală este privită din prisma a cinci dimensiuni:

1. grija față de copil şi pentru asigurarea nevoilor primare ale acestuia (hrană, igienă, somn, ataşament);

2. educarea copilului, realizată în cadrul unui climat familial afectiv, astfel încât nevoile lui să fie echilibrate cu procesul de socializare;

3. participarea părinților la organizarea vieții copilului în mediul deschis (creşa, grădinița, şcoala, diverse locuri de agrement etc.) prin colaborarea la diverse proiecte de ameliorare, exprimarea opiniei şi negocierea condițiilor);

4. alegerea celor mai potrivite căi şi soluții pentru dezvoltarea corespunzătoare a copilului în multitudinea de circumstanțe ale vieții;

5. negocierea în alegerea soluțiilor, astfel încât să se realizeze un echilibru între participarea copilului la luarea deciziilor şi necesitatea de autoritate a adultului.

Până în momentul de față, la baza planificării acestei strategii au stat experiențe acumulate după 1990 în domeniul educației parentale pentru nivelul copiilor preşcolari.

Experiențele de acest gen au determinat înființarea, cu sprijinul U.N.I.C.E.F., a Centrelor de Resurse pentru Părinți – C.R.P. – în 22 de județe ale țării, în perioada 2002-2003 prin derularea unui studiu cu privire la rolul şi eficacitatea lor şi elaborarea unui nou statut şi regulament de funcționare (de către I.S.E., M.E.C.T.S. şi U.N.I.C.E.F.).

C.R.P. reprezintă un serviciu public în cadrul sistemului de educație care se adresează părinților în vederea îmbunătățirii cunoştințelor şi abilităților parentale ale acestora în domeniul creşterii copilului (de la naşterea acestuia până la vârsta de 6-7ani). Aceste structuri oferă părinților (şi, totodată,

cadrelor didactice) o gamă largă de activităţi în care sunt implicaţi, de asemenea, diferiţi profesionişti din domeniile educaţiei, sănătăţii, nutriţiei şi protecţiei copilului şi, la fel de bine, din domeniul juridic. Centrul de Resurse oferă părinţilor şi altor membri ai comunităţii materiale privind educaţia şi dezvoltarea copilului (prin intermediul unui serviciu tip bibliotecă) şi, de asemenea, elaborează documente de interes pentru părinţi şi cadre didactice în domeniul educaţiei timpurii privind disciplinarea, sănătatea, nutriţia şi protecţia copilului.

Beneficiile aduse de sprijinirea părinţilor pentru a-şi optimiza relaţia cu copilul preşcolar au condus la trasarea principalelor direcţii ale strategiei naţionale de formare şi dezvoltare a competenţelor parentale (2010); ele se adresează tuturor părinţilor şi, de asemenea, la instituirea unei autorităţi guvernamentale centrale care să monitorizeze stadiul procesului de implementare a strategiei de către toate instituţiile responsabile. Accentul este pus pe elaborarea politicilor pentru crearea şi dezvoltarea sistemului de educaţie parentală (cu finalitate de aplicare septembrie 2011 şi evaluare până în martie 2012), responsabilitatea pentru aceste demersuri revenind Direcţiei Generale Educaţie şi Învăţare pe Tot Parcursul Vieţii din cadrul M.E.C.T.S.

Din perspectiva strategiei naţionale (material preluat de pe site-ul www.edu.ro), politicile care privesc iniţierea, formarea şi dezvoltarea competenţelor parentale trebuie să pornească de la respectarea modelelor familiale şi educaţionale existente în realitate şi să nu impună modele unice (considerate „ideale”), ci, mai degrabă, să încurajeze părinţii să analizeze, să înţeleagă şi, eventual, să propună sau să transforme aceste modele conform nevoilor copilului şi ale familiei.

3. Noutăți internaționale în abordarea parentingului pozitiv/competenței parentale

În analiza noutăților din domeniul parentingului pozitiv (ce poate fi interpretat ca o premisă sau consecință a „competenței parentale" – tematica cercetată de noi) amintim manifestarea științifică internațională „*Winter School on Evidence-Based Parent Education Programs and Best Practices to Promote Positive Parenting*" (10-14 ianuarie 2011), organizată de Universitatea din La Laguna (Tenerife – Spania) sub egida „*European Society for Developmental Psychology*" şi care a reunit în jur de 50 de participanți din 16 țări europene, Brazilia şi Statele Unite ale Americii.

Concept fundamental al conferinței, „parentingul pozitiv" se referă la un comportament parental ce prevede cultivarea, responsabilizarea, recunoaşterea, îndrumarea şi stabilirea limitelor (într-un mediu non-violent în care părinții nu folosesc pedepse corporale sau psihologic înjositoare pentru a rezolva conflictele sau a-i învăța pe copii disciplina şi respectul) pentru a permite dezvoltarea deplină a copilului..

Temele dezbătute în cadrul evenimentului (la care am participat cu un studiu-pilot asupra unui modul de training destinat dezvoltării abilității de comunicare cu copilul) au permis întregirea viziunii deținute asupra competenței parentale în ceea ce priveşte standardele de investigare (oferind o abordare din perspectivă interculturală a problematicii, a particularităților temei în diverse țări europene, a multitudinii dimensiunilor, a factorilor determinanți sau interrelaționali etc.) dar şi asupra manierei optime de planificare, implementare, evaluare şi validare a programului de training.

În continuare vom prezenta principalele direcții în abordarea parentingului pozitiv oferite de autori cu o vastă experiență în domeniu, ale căror studii şi cercetări au recunoaştere internațională.

O primă temă de discuții a vizat incursiunea în *aspectele legislative cu privire la politica de sprijinire a parentingului pozitiv în educația copiilor*; dintre acestea, cele adoptate la 13 decembrie 2006 pornind de la „*Convenția drepturilor fundamentale ale omului*", „*Convenția de exercitare a drepturilor copiilor*" şi articolul 16 din „*Carta socială europeană*" au fost prezentate de *Elda Moreno* (Franța), în calitate de purtătoare de cuvînt din partea Consiliului Europei, iar conținutul şi prevederile „*Declarației împotriva pedepsei corporale a copilului*" (emisă de Consiliul Europei în luna iunie 2008) au fost prezentate de către *Willem Koops* (Olanda). Expunerile respective au evidențiat necesitatea recunoaşterii activităților de parenting ca un domeniu de politici publice; deşi acestea sunt legate de intimitatea familiei, ar trebui să fie desemnate şi reglementate pentru sprijinirea părinților şi crearea condițiilor necesare pentru parentalitatea pozitivă.

Cea de-a doua temă a fost construită de *George Spiel* (din cadrul Spitalului Regional Klagenfurt din Austria) în jurul ideii că *atitudinile parentale pozitive sunt factori-cheie în promovarea sănătății mintale a copiilor şi tinerilor*. Autorul a avansat o nouă abordare în ceea ce priveşte susținerea acordată părinților şi a prezentat experiența unei organizații neguvernamentale austriece („*Promente Jugend Kinder*", fondată în anul 1998) al cărei program cuprinde proiecte grupate în următoarele domenii: clinici ambulatorii de recuperare, centre de intervenție de criză, locuințe terapeutice şi de reabilitare/ calificare, concentrându-se pe părinți şi pe sprijinirea membrilor familiei într-un sens mai extins.

Cea de a treia prezentare a fost centrată pe *metodologia programelor de intervenţie* şi a fost susţinută de *Christiane Spiel* (din cadrul Facultăţii de Psihologie a Universităţii din Viena – Austria) care a atras atenţia asupra comparării rezultatelor intervenţiei individuale şi ale celei de grup şi asupra capcanei generalizării rezultatelor obţinute pe un grup restrâns asupra unei populaţii. În context, persoana menţionată a pus în discuţie aspecte ce ţin de autoînvăţare şi de diferenţele preexistente între grupurile care sunt supuse comparaţiei (mai ales la nivel de aspecte interculturale, standarde de evidenţă şi alte criterii ale eficienţei).

Pe aceeaşi temă, *Lynn McDonald* (din cadrul Universităţii londoneze „*Middlesex*") a descris etapele unui demers de asigurare a calităţii unui parenting bazat pe dovezi şi destinat prevenirii abuzării şi/sau neglijării copilului, sens în care a prezentat şi aşa-numitul „*caz Philadelphia*": iniţial, a fost formată o echipă de specialişti din cadrul unei şcoli din oraş şi, ulterior, modelul a fost multiplicat la nivelul a şase şcoli, fiind formate şase echipe ale căror rezultate au fost supuse, ulterior, evaluării. După această etapă, 10 specialişti locali au participat la 5 zile de instruire naţională pentru a fi formatori, iar activitatea lor a fost supravegheată şi evaluată de către autorităţile certificate. După evaluările preliminare, într-un an au fost constituite 30 de echipe de formatori şi aproximativ 200 de adulţi au fost instruiţi într-un program de educaţie parentală bazată pe dovezi. Părinţii au fost monitorizaţi de 3 ori pe parcursul celor 8 săptămâni de program, iar rezultatul evaluărilor a arătat o reducere a stresului familial şi a conflictelor părinţi-copii, precum şi o creştere a implicării părinţilor în relaţia cu şcoala; drept urmare, rata abandonului şcolar a scăzut cu 19% şi a fost înregistrată şi o creştere a sprijinului social între părinţii participanţi la program.

Cea de a patra tematică a fost reprezentată de *programele de intervenție preventivă pentru viitorii părinți şi pentru părinții tineri,* de tipul „Parenting Start", implementat de *Barbara Reichle* (din cadrul Universității pentru Educație din Ludwigsburg – Germania). Studiul a fost centrat pe următoarele componente: 1) evoluția pozitivă a relației de cuplu; 2) formarea atașamentului între părinți şi copil; 3) dezvoltarea premiselor competențelor parentale în scopul de a asigura o dezvoltare sănătoasă socio-emoțională a copilului.

În acelaşi sens s-a îndreptat *Katariina Salmela-Aro* (Colegiul pentru Studii Avansate ce din cadrul Universității din Helsinki – Finlanda) în studiul „*Trecerea către parentalitate – intervenții conexe şi provocări metodologice*", examinând diferențe ale satisfacerii în funcție de nivelul distribuirii sarcinilor ce corespund rolurilor parentale. Bidimensionalitatea este reflectată într-un model multinivelar, cu variații de la simptome depresive până la diverse grade de satisfacție în relația conjugală a unuia sau a ambilor părinți şi conturarea unui program de intervenție.

Cea de a cincea direcție abordată – *Adaptări culturale ale intervenției bazate pe familie* şi particularități ale acesteia în diverse țări – a fost realizată de cinci autori (*Stephen Scott* – Marea Britanie, *Karol L. Kumpfer* – S.U.A., *María José Rodrigo* şi *Carmen Orte* – Spania şi *Ana Almeida* – Portugalia), fiecare ilustrând provocările cu care s-a confruntat în implementarea programelor.

Director al Academiei Naționale pentru Cercetări în Domeniul Parenting-ului din cadrul Colegiului Regal din Londra – Marea Britanie, *Stephen Scott* a ilustrat auditoriului unele dintre problemele întâlnite în domeniul educației parentale:

1) costurile economice pe termen lung implicate de decizia de neintervenție *versus* costul de desfăşurare a acestor programe;

2) decizia luată între a selecta toți copiii sau doar pe cei cu probleme mai mari;

3) decizia de a se implica sau nu în formarea profesională a persoanelor care se ocupă de acest domeniu;

4) convingerea decidenților locali spre a alege programe naționale şi bazate pe probe în locul celor elaborate la nivel local, însă fără dovezi privind eficiența lor;

5) nevoia de supervizare a specialiştilor ce derulează programe de parenting;

6) cum să fie încurajată o participare ridicată a părinților;

7) cum să gestioneze cazurile rezistente la tratament. Discursul autorului s-a încheiat prin adresarea către public a întrebării (de altfel, cu caracter fundamental şi existentă în mintea fiecărui cercetător): „*Cum putem disemina cât mai amplu în societate beneficiile programelor de parenting?*”.

Un caz particular de antrenare a rolurilor parentale a fost descris de *Karol L. Kumpfer* (membră a Departamentului de Promovare a Sănătății şi Educației din cadrul Universității Statului Utah – S.U.A.), în cercetarea sa fiind amintită importanța cauzelor familiale care ar putea declanşa comportamentul de consum al adolescenților şi a analizat o serie de studii longitudinale puse la dispoziție de către Oficiul Națiunilor Unite pentru Droguri şi Criminalitate (U.N.O.D.C.) în scopul monitorizării şi selecției celui mai bun program de prevenire şi susținere a familiilor cu astfel de probleme. Rezultatul final al cercetării a fost constituit de un ghid al programului de formare a abilităților familiale de prevenire a consumului de droguri, ce urmează să fie aplicat în trei regiuni ale lumii (Panama, Thailanda şi Balcani).

Politica de protecție a copilului în Spania a fost prezentată de *María José Rodrigo* (din cadrul Universității din La Laguna – Tenerife, Spania), președintă a „*Societății Europene pentru Psihologia Dezvoltării”*, fiind descrise serviciile sociale municipale preocupate de prevenirea insuficientei îngrijiri a copiilor din familii vulnerabile şi accentuându-se direcția de implementare a unor intervenții parentale de grup în cadrul serviciilor de consolidare familială.

Inițiativa spaniolă denumită „Parentalitatea pozitivă” implică o axare pe responsabilizarea părinților şi a familiilor şi vizează punerea în aplicare a unor programe eficiente livrate prin intervenții de grup pentru a sprijini părinții în rolul lor (context în care scopul prezentării a fost mai degrabă acela de a reflecta asupra proceselor implicate în aplicarea programelor de educație parentală în grupul de servicii sociale local, în scopul organizării de servicii şi furnizării unor recomandări practice).

În continuare, *Carmen Orte* (din cadrul Universității Insulelor Baleare – Spania) a prezentat modul de aplicare în Spania ale unui program de competență familială adaptat după Programul de consolidare familială („*Strengthening Families Program*”, elaborat de Karol L. Kumpfer şi colaboratorii săi în anul 1989).

Programul respectiv s-a dovedit a fi foarte eficient în reducerea factorilor de risc şi creşterea celor de protecție în rândul populațiilor cu un nivel semnificativ al predispoziției de a dezvolta probleme comportamentale şi sociale. De asemenea, a avut aplicații multiple în formarea şi îmbunătățirea practicilor şi abilităților parentale (supravegherea, comunicarea eficientă, calitatea timpului petrecut în familie etc.). Trainingul a inclus formarea comportamentelor şi abilităților sociale ale părinților, dar a urmărit formarea aceloraşi dimensiuni şi în cadrul personalității copiilor, considerați ca parte integrantă a familiei.

Programul de competență familială a fost aplicat în trei contexte diferite legate de familiile cu risc: servicii de asistență socială şi îngrijire primară, servicii specializate în dependența de droguri şi servicii specializate de protecție a copilului. Cercetarea a inclus un grup experimental format din 36 de familii din Palma de Mallorca şi Barcelona şi un grup de control format din 33 familii din Cordoba, Sevilla, Alicante, Barcelona şi Palma, dar şi din 44 de copii (distribuiți 25 în lotul experimental şi 19 în cel de control) ce au parcurs 14 şedințe de „consolidare a familiei". Rezultatele care reflectă eficiența programului au fost mediate de o serie de factori de genul: particularități ale structurii familiei, stabilitatea relației conjugale, nivelul de motivație, participarea activă, abilitățile parentale, comportamentul copiilor şi (în special) abilitățile sociale familiale. Pe baza acestor aplicări, au fost revizuite caracteristicile-cheie distinctive ale procesului de implementare (formarea resurselor umane, sesiunile de pregătire, echipele de suport/de cercetare, selecția familiilor, stimulentele acordate acestora, resursele spațiale şi de predare, cele motivaționale, monitorizarea loialității, încrederea în aceste contexte etc.), precum şi liniile directoare pentru îmbunătățire.

Ana Almeida (reprezentantă a Portugaliei în Consiliul Europei) a prezentat un *studiu portughez asupra programelor de educație parentală: un rezumat al aspectelor contextuale şi datelor empirice*, încercând să clarifice o problemă contemporană – „cum?", „asupra cui?" şi „de către cine?" ar trebui realizată o intervenție socio-educativă la nivel parental.

De asemenea, a prezentat o vastă cercetare în care a fost implicată în perioada 2008-2009, centrată pe aspectele interculturale în sprijinul părinților (în parteneriat cu Institutul Educației din cadrul Universității din Londra) şi care s-a desfăşurat în colaborare cu părinți şi specialişti din Italia,

Franța, Germania, Danemarca şi Olanda (cele cinci țări fiind selectate după criterii care au vizat:
1) relevanța pentru politica şi practica Marii Britanii;
2) potențialul de traductibilitate din contextul cercetării în serviciul acestei țări şi
3) premisele de dezvoltare ale practicii parentale).

În cadrul cercetării s-a folosit tehnica „*What Works in Parenting Support?*" („*Ce funcționează în sprijinul parental pentru educarea copiilor?*") (Patricia Moran, Deborah Ghate şi Amelia van der Merwe, 2004), iar autoarea a distins programele de intervenție în funcție de patru nivele:
1) încorporate în prestarea serviciilor la modul universal (politici guvernamentale);
2) suport de îngrijire a copilului prin echipe multidisciplinare (psiholog-logoped-pedagog-pediatru etc.);
3) serviciu deschis tuturor (informativ);
4) sprijin de specialitate ce vizează identificarea părinților şi familiilor după anumite criterii pentru a le oferi servicii de intervenție.

În vederea atingerii obiectivelor, a fost recrutat din fiecare țară un partener de cercetare cu cunoştințe de specialitate ce a avut drept sarcină pregătirea unui raport de sinteză în conformitate cu o structură detaliată asupra particularităților etnoculturale, pentru a realiza în final un ghid de intervenție general.

Totodată, luându-se în calcul diferențele dintre populații, s-a încercat o clarificare a dimensiunile programelor de intervenție interculturale pentru a spori eficacitatea acestora. În concluzie, rezultatele intervenției sunt, în fapt, modelate de legislația în vigoare şi de modul în care au fost încorporate în politica de funcționare (Simona Maria Glăveanu, 2011b).

Evenimentul ştiinţific, prin diversitatea şi calitatea cercetărilor, prin viziunile multiple şi perspectivele variate în studiul parentingului pozitiv, dar şi asupra programelor de intervenţie (adaptate la specificul socio-cultural al populaţiei investigate şi la valorile care stau la baza credinţelor şi atitudinii educative), a reprezentat o sursă de inspiraţie esenţială pentru definitivarea demersului propriu în cercetarea şi dezvoltarea competenţei parentale adaptat populaţiei din România (Simona Glăveanu, 2010d, 2012b).

PARTEA A DOUA

CERCETARE

Capitolul V

METODOLOGIA CERCETĂRII

1. Obiective

Obiectivul general al cercetării este incursiunea în planul problematici actuale vizând fenomenologia şi ideația în materie de competență parentală şi definirea caracteristicilor structurale/măsurabile.

Obiectivele operaționale privesc trei direcții majore:

- Conturarea unui model factorial şi realizarea unui instrument de diagnoză a competenței parentale care să surprindă multitudinea dimensiunilor acesteia, pentru o evaluare globală şi pe dimensiuni; într-o viziune integrativă ce depăşeşte investigarea doar a stilului educativ (pe axa permisivitate-afectivitate) şi trece la ansamblul particularităților interacționale cu efect formativ plenar asupra copilului, incluzând aspecte de tipul *cunoaşterii copilului* (pe etape de vârstă), *managementul stresului, al timpului, al situațiilor de criză* etc. În baza acestuia vor fi identificate profile psihologice, mijloace de diagnoză şi intervenție în consilierea familială şi şcolară.

- Relevarea relației dintre competența parentală şi patternurile de conduită ale copiilor.

- Elaborarea unui model structural al competenței parentale pe latura personologică, dar şi pe anumite aspecte psihosociale (precum stilul de coping, inteligența emoțională, parti-

cularități ale relației conjugale şi perceperea experienței modelului educativ trăit în familie).

Aceste demersuri ştiințifice sunt concentrate pe demonstrarea utilității şi fiabilității modelului propus de noi: aspectele identificate pentru aplicarea, procesarea, interpretarea şi valorificarea datelor obținute din sistemul de diagnoză a competenței parentale oferă deschideri prealabile pentru alte investigații.

2. Ipoteze

Plecând de la sistemul conceptual şi obiectivele avute în vedere în cercetarea noastră, formulăm următoarele ipoteze:

1. Dacă anumite categorii psiho-comportamentale definite ca strategii educaționale ale părinților se structurează în constructe omogene, atunci putem contura un număr de „*factori ai competenței parentale*".

2. Competența parentală variază în funcție o serie de particularități socio-demografice (gen, vârstă, nivel de studii, număr de copii, stare civilă, situație financiară familială).

3. Un set de trăsături psihice de tip personologic constituie predictori ai competenței parentale.

4. Anumite variabile psiho-sociale ale părinților (de tipul stilului de coping, inteligenței emoționale, particularităților relaționării conjugale şi ale perceperii experienței modelului educativ trăit în familia de origine) sunt factori mediatori şi corelează cu dimensiunile competenței parentale.

5. Adaptarea şcoară şi socială a copiilor comportă variații ce corelează semnificativ cu atributele competenței parentale.

3. Subiecți

Un studiu preliminar ce a vizat definirea unui model factorial al competenței parentale s-a efectuat pe 160 de părinți

ai unor copii din clasele II-VI; datele au permis reorganizări şi resistematizări ale instrumentului de evaluare a competenței parentale (C.C.P.), până la obținerea formei finale a acestuia.

După această fază a cercetării, numărul de subiecți a fost extins la 535 de părinți (485 femei şi 50 bărbați, vârsta M=41,07; SD=2,89) şi copii (297 fete şi 238 băieți, vârsta M=9,77; SD=3,31) acestora din clasele II-V ale trei şcoli generale din Bucureşti (calificate oficial printr-un indice asemănător celui al „*calității prestanței educaționale*" aplicat în învățământul de nivel mediu-superior).

4. Metode

4.1. Instrumente folosite pentru examinarea părinților

4.1.1. Inventarul C.C.P. (S. Glăveanu)

Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.) a fost realizat de noi (prezentat în *anexa 3*) pornind de la studii empirice, calitative şi nu poate fi raportat la o tipologie anume a modelelor parentale, ci încearcă să realizeze o viziune plenară/integratoare a modelului parental, având incluse, în consecință, secvențe conceptuale provenind de la mai mulți autori (printre care Diana Baumrind, B. Spock, E. Fischbein, Dorothy Law Nolte şi Rachel Harris, I. şi D.D. Dolean, Carmen Ciofu etc.).

În urma procedurii de analiză factorială (desrisă pe larg în capitolul "*Modelul factorial al competenței parentale*"), chestionarul a fost redus la cinci dimensiuni: *cunoaştere, suport afectiv şi managementul stresului, disciplinare, managementul timpului şi managementul crizelor,* acestora fiindu-le circumscris un număr de 81 de itemi.

Vom recurge la o descriere sintetică a fiecărei dimensiuni evitând repetarea informațiilor din descrierea modelului factorial.

Cunoaştere – vizează abilitatea părintelui de a cunoaşte, în funcție de etapele de vârstă ale copilului, nivelul de dezvoltare al acestuia şi, pe baza acesteie cunoaşteri, de a-şi explica reacțiile copilului, de a înțelege nevoile acestuia şi de a formula răspunsuri adecvate lor.

Suport afectiv şi managementul stresului – implică abilitatea părintelui de a cunoaşte şi a utiliza modalități eficiente atât de prevenire, cât şi de coping al stresului din familie; presupune gestionarea situațiilor tensionale şi oferirea unui suport afectiv care să ajute copilul în a-şi gestiona emoțiile negative.

Disciplinare – reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv, de a gestiona adecvat regimul de recompensă şi pedeapsă, permițând, astfel, dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase.

Managementul timpului – relevă, pe de-o parte, abilitatea părintelui de a determina calitatea şi cantitatea timpului petrecut cu propriul copil şi, pe de altă parte, capacitatea sa de a coordona/dirija timpul copilului, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice şi creatoare şi la dezvoltarea simțului estetic şi, de asemenea, care să susțină inserția socială a copilului.

Managementul crizelor – reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun lider, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depăşind situațiile critice de natură educațională sau personală şi determinând dezvoltarea gândirii critice şi raționale a copilului, precum şi a perseverenței în rezolvarea de probleme (Simona Maria Glăveanu, 2009a, d).

Scalarea itemilor s-a realizat prin atribuirea de numere de la 1 la 5, iar părinților li s-a cerut să precizeze măsura în care îi

caracterizează conduitele listate (1 – *niciodată*, 2 – *rareori*, 3 – *uneori*, 4 – *deseori*, 5 – *întotdeauna*). Scorul final ce evidențiază competența parentală se distribuie între 81 şi 405.

Tabelul 1. Repartiția itemilor pe dimensiuni

Dimensiunile C.C.P.	Itemi
Cunoaştere	1, - 4, - 6, - 15, - 37, 38, 39, 49, - 50, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
Suport afectiv şi managementul stresului	9, - 10, 20, - 22, 32, - 43, - 44, - 47, 53, 54, 55, - 56, 60, - 61, -62, -63, -73
Disciplinare	2, - 3, - 5, 7, 8, 13, - 14, - 16, - 17, - 18, - 21, 23, 24, 26, 27, 28, - 42, - 45, - 46
Managementul timpului	- 11, 33, 34, 35, 36, 40, - 64, - 65, - 66, - 68, 69, 70, 71, 72
Managementul situațiilor de criză	12, - 19, 25, 29, - 30, - 31, - 41, 48, 51, 52, - 57, 58, - 59, - 67

Scorul se calculează atât global, cât şi pe dimensiuni, însumând cifrele corespunzătoare răspunsului la fiecare item dintr-o scală în cinci trepte. Există o serie de itemi la care se inversează indicii (notați, în tabelul de mai sus, cu „-"); astfel, un cod de răspuns la item de tip „*întotdeauna*", în loc să fie cotat cu „5" va fi cotat cu „1" (de exemplu, itemul „- 4").

Chestionarul dispune de un etalon care ia în calcul scorul global; rezultatele se grupează în trei clase şi se pot distinge trei nivele ale competenței parentale (redusă, medie, ridicată).

Tabelul 2. Etalonul C.C.P.

Scorul global	Nivelul competenței parentale
81-188	Redus
189-296	Mediu
297-405	Ridicat

Existența mai multor dimensiuni care dispun de o anumită autonomie în evaluarea constructului investigat, permite elaborarea unor etaloane distincte pentru fiecare dintre cele cinci dimensiuni ale chestionarului.

Tabelul 3. Etalon pentru dimensiunile C.C.P.

Dimensiuni	Nivelul de manifestare		
	Redus	Mediu	Crescut
Cunoaştere	17-39	40-62	63-85
Suport afectiv şi managementul stresului	17-39	40-62	63-85
Disciplinare	19-44	45-70	71-95
Managementul timpului	14-32	33-51	52-70
Managementul crizelor	14-32	33-51	52-70

Calităţile psihometrice ale chestionarului: fidelitatea şi validitatea

În calculul **consistenței interne** (estimarea **fidelității** derivată din intercorelările itemilor testului), coeficientul Cronbach-alpha denotă valori acceptabile din punct de vedere statistic: cel mai mic – 0,71, cel mai mare – 0,82.

Tabelul 4. Consistența internă a dimensiunilor C.C.P.

Dimensiunile C.C.P.	Număr de itemi	Coeficienți Cronbach-alpha
Cunoaştere	17	0,71
Suport afectiv şi managementul stresului	17	0,74
Disciplinare	19	0,82
Managementul timpului	14	0,77
Managementul crizelor	14	0,77

Validarea instrumentului C.C.P. a fost efectuată prin două procedee:

- *validitatea conținutului* (măsura în care itemii de testare sunt mostre reprezentative ale construcției) a fost în mare parte asigurată prin extragerea mostrelor de conduite din rezultatele cercetării calitative şi prin apelul la analiza experților (opt experți au analizat relevanța itemilor pentru constructul investigat);

- *validitatea concurentă* s-a obținut prin aplicarea coeficientului de corelație Pearson între rezultatele obținute de 535 de părinți la chestionarele C.C.P. şi P.A.Q. ("*Parental Authority Questionnaire*"). Rezultatele denotă corelații semnificative între 0,5 şi 0,91 pentru level 0,01 bilateral.

Chestionarul P.A.Q. a fost elaborat în anul 1991 de J.R.Burri pornind de la tipologia Dianei Baumrind (1972) privind stilurile parentale şi a fost preluat de noi de la adresa http://faculty.sjcny.edu/~treboux/documents/parental%20authority%20questionnaire.pdf.

Instrumentul măsoară trei stiluri parentale – **permisiv** („*permissive*"), **autoritar** („*authoritarian*") şi **democratic** („*authoritative flexible*"):

Stilul permisiv – este caracterizat prin tendința părintelui de a prezenta copilului puține reguli şi restricții referitoare la modul de comportament adecvat, normele fiind aproape inexistente. Copilului îi este permis să ia singur decizii cu privire la propriile activități. Acest tip de părinte nu coordonează comportamentul copilului şi aproape că nu foloseşte pedeapsa ca metodă de disciplinare.

Stilul autoritar – se manifestă prin faptul că gestiunea raporturilor educaționale este ierarhică, părinții fiind cei care dețin puterea, care decid asupra devenirii copilului şi care impun aşteptările lor acestuia din urmă. Ei se situează în raport

cu copilul pe poziții de experți în probleme de educație şi acordând mare importanță disciplinei, ordinii, supunerii, respectării autorității, reuşitei şcolare şi profesionale. Comunicarea între părinți şi copii este, de asemenea, ierarhică, cei dintâi fiind cei care distribuie ordine, impun, amenință, critică, controlează, interzic, dau soluții.

Stilul democratic – vizează o îmbinare a controlului exercitat sistematic cu un nivel corespunzător al sprijinului din partea părinților. Aceştia din urmă formulează reguli şi controlează respectarea lor, dar nu le impun cu o strictețe absolută; de asemenea, sunt receptivi la discuțiile cu copiii, explicându-le acestora în mod rațional motivele pentru care trebuie să respecte regulile şi stimulând autonomia gândirii copiilor.

Chestionarul conține 30 de itemi, distribuiți câte 10 pe fiecare scală: în scala P (stilul permisiv) sunt incluşi itemii 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24 şi 28; în scala A (stilul autoritar) itemii 2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26 şi 29; în scala F (stilul democratic) itemii 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27 şi 30.

Pentru fiecare dintre itemi subiecții acordă un anumit punctaj între 1 şi 5, în funcție de gradul în care sunt de acord cu respectiva afirmație (1 – *dezacord puternic,* 2 – *dezacord,* 3 – *indiferent,* 4 – *acord,* 5 – *acord puternic*).

Punctajul total pentru un anumit model parental se face prin însumarea punctelor acordate de subiect fiecărui item corespunzător acelui model parental. Astfel, pentru fiecare model parental se pot obține scoruri între 10 şi 50 de puncte, iar prin compararea celor trei punctaje finale (câte unul pentru fiecare model) se stabileşte modelul parental dominant, atît al mamei cît şi al tatălui.

Calităţile psihometrice ale instrumentului P.A.Q.

Fidelitatea chestionarului a fost evaluată prin calcularea **consistenţei interne** a itemilor (a coeficientului pentru fiecare subscală).

Tabelul 5. Coeficienţii pentru fiecare subscală

Subscala	Cronbach-alpha
Permisivitate maternă	0,75
Autoritate maternă	0,85
Stil democratic matern	0,82
Permisivitate paternă	0,74
Autoritate paternă	0,87
Stil democratic patern	0,85

Testarea *validităţii* a urmat două aspecte: pe de o parte, a implicat *validitatea de conţinut* (apelînd la analiza de către 21 de experţi şi având la bază tipologia Dianei Baumrind, dar şi studiile calitative empirice care au susţinut rezultatele chestionarului) şi, pe de altă parte, *validitatea de criteriu.* Astfel au fost obţinuţi coeficienţi de r=0,41 corelaţie bivariată cu rezultatele la "*Marlowe-Crowe Social Desirability Scale",* iar pe subscale – între r=0,05 şi r=0,23, însă nesemnificativi statistic, ceea ce denotă că răspunsurile la itemi depăşesc nivelul critic al dezirabilităţii sociale şi că P.A.Q. este un instrument valid ce corelează cu permisivitatea, autoritatea şi autoritatea flexibilă/tilul parental democratic.

4.1.2. Grila de evaluare a percepţiei cadrelor didactice asupra dinamicii competenţei parentale (S.Glăveanu)

Grila (prezentată în *anexa 4*) se adresează învăţătoarelor şi dirigintelor, cărora li se solicită să evalueze o serie de aspecte din atitudinea şi conduita părinţilor fiecărui elev în confor-

mitate cu o scală cu cinci trepte (*niciodată*, *rareori*, *uneori*, *deseori* şi *întotdeauna*) referitoare la următoarele criterii:

- comunică cu copilul;
- participă la şedinţele cu părinţii;
- atunci când nu pot ajunge la şedinţele menţionate, utilizează toate resursele pentru a se interesa de soarta copilului (sună profesorii/comunică pe e-mail cu aceştia, discută cu alţi părinţi, se informează de la colegii copilului etc.);
- caută ocazii de a veni mai des pe la şcoală;
- cunosc multe despre viaţa copilului lor;
- par a-l înţelege bine pe copil;
- cunosc şi aplică mijloace de educare pozitivă a copilului;
- se implică într-un mod caracterizat de stăpânire de sine în rezolvarea problemelor copilului;
- ştiu că, în educaţia copilului, explicaţia este raţiunea înţelegerii aspectelor vieţii.

În carul grilei există rubrica „*Observaţii*" în care pot fi notate şi alte informaţii care nu sunt cuprinse de criteriile de evaluare enumerate.

Ţinând cont de natura subiectivă a grilei, rezultatele obţinute în urma aplicării acesteia sunt corelate şi completate de cele culese prin probe obiective (chestionarul C.C.P., validat prin P.A.Q), ele ajutând astfel la investigarea complexă a competenţei parentale şi a efectului concret al trainingului de dezvoltare a acesteia asupra adaptării şcolare şi sociale a copilului.

4.1.3. Chestionarul 16 P.F. (R.B. Cattell)

Acest chestionar a fost elaborat şi publicat de R.B. Cattell în 1950, fiind construit pe baza a 12 trăsături-sursă de personalitate identificate prin analiză factorială.

Nu este specificată maniera iniţială de alegere/formulare a itemilor, aceştia fiind selectaţi pe baza saturaţiei de care dispun

în factorii respectivi. Conținutul lor este de două tipuri: primul conține întrebări despre propriul comportament al subiectului sau solicitări de exprimare a unor aprecieri generale despre oameni, iar al doilea solicită subiectului să aleagă între două posibilități privind profesii, moduri de petrecere a timpului liber, judecăți de valoare sau tipuri de oameni. Există şi itemi verbali sau cu conținut numeric, prin care se evaluează unele abilități rezolutive.

Dimensiunile sunt constructe bipolare care încearcă să evalueze anumite manifestări considerate specifice dimensiunii în mod gradat (de la unul dintre poli – reprezentat de maxima exprimare în comportament a respectivei manifestări – spre celălalt – caracterizat de maxima exprimare a opusului). Testul evaluează poziția subiectului pe fiecare dimensiune, apreciind ca relevant şi activ în comportamentul real al persoanei acel factor a cărui pondere depăşeşte într-un sens sau altul zona de semnificație medie (adică acele trăsături care se poziționează între cotele 7 şi 10 sau, respectiv, 3 şi 0). Cu cât cota standard are o valoare mai apropiată de extreme, cu atât este mai activă trăsătura (spre un pol sau altul) – deci notele 10 şi 0 indică un maxim activism al acestei trăsături în pattern-ul de personalitate.

În afară de aceste dimensiuni, considerate factori primari, chestionarul include şi patru factori secundari/trăsături de suprafață, determinați experimental de R.B. Cattell. Ei sunt calculați în funcție de ponderea contribuției fiecăreia dintre componentele primare în clusterul factorial.

I. Factorii primari:

Factorul A – Schizotimie/ciclotimie

Polul cotelor standard joase indică schizotimie (orgoliu, spirit critic, opozanță, indiferență, suspiciune, rigiditate).

Subiecții sunt introspectivi, preferând o viață solitară sau relații intelectuale. În același timp, sunt mai profunzi în aprecierea altora și mai atenți în a-și respecta promisiunile.

Polul opus (cotele standard 7 – 10) caracterizează ciclotimicul; acesta este bun, amabil, prietenos, serviabil, blând, adaptabil și cald. El prezintă un interes deosebit pentru ceilalți, care, nu rareori, se exprimă și în alegerea unei profesii care înseamnă contacte interumane, critică redusă la adresa altora și o tendință spre a se conforma convenienței sociale.

Factorul B – Abilitate rezolutivă generală

Scala nu are corelații semnificative cu testele de abilități mentale obișnuite măsurând, din perspectiva autorului, acel factor general denumit „inteligență" și pe care R.B. Cattell îl împarte în „inteligență fluidă" (o capacitate înnăscută aplicabilă tuturor tipurilor de conținuturi) și cea „cristalizată" ce depinde mult de educația formală, exprimând tipurile de abilități învățate în școală. Cotele standard scăzute la acest factor indică o slabă abilitate mentală care atrage după sine și o moralitate inferioară, tendința de a abandona cu ușurință, lipsa de interes pentru subiecte intelectuale, lipsa de cultură în general. Polul opus indică inteligența vie, conștiinciozitatea și perseverența în rezolvarea problemelor, tendința de a fi cultivat și de a gândi în plan abstract, logic.

Factorul C – Instabilitate/stabilitate emoțională

Polul instabilității reprezintă Eu-l slab, caracterizat prin: emotivitate, imaturitate afectivă, instabilitate, excitabilitate, descurajare/fugă de responsabilități. Subiectul tinde să fie contrariat de lucruri și oameni (trăind un sentiment de insatisfacție în familie, școală etc.) și are dificultăți în păstrarea calmului; manifestă mai des reacții nevrotice generalizate ca tulburări psihosomatice, temeri iraționale, comportamente

obsesive. La polul opus apar caracteristicile unui Eu puternic, matur, calm. Individul este stabil, constant în interese, echilibrat emoțional, chiar flegmatic sau placid; nu este cuprins uşor de oboseală nervoasă; este realist şi se adaptează faptelor.

Factorul E – Supunere/dominanță

Polul comportamentului supus, blând (cu note T între 0 şi 3), indică dependența şi o anumită bunăvoință (dar se întâlneşte adesea şi la nevrotici); subiecții de acest tip sunt conformişti şi uşor de dominat, suficienți sieşi.

Polul opus caracterizează comportamentele agresive şi combative. Individul este încăpățânat, sigur pe sine, chiar dur sau ostil, auster, cu o gravitate afectată. Notele ridicate se asociază, de asemenea, cu comportamente de tip delictual în perioada adolescenței.

Factorul F – Expansivitate vs. nonexpansivitate

Acesta este un constituent important al extraversiei/ introversiei, ca factor secundar. Polul nonexpansiv (note T între 0 şi 3) indică un comportament moderat, prudent, taciturn, introspectiv şi cu tendințe spre deprimare şi reverie. Subiectul este de obicei mulțumit de sine, legat de valori personale, lent şi reflexiv.

Polul opus, al expansivității, indică un comportament impulsiv, entuziast, vesel, direct, plin de viață; subiectul este vorbăreț, expansiv, spontan în reacții şi ataşat de grup.

Factorul G – Supraeu slab/forța supraeului

Polul scăzut se asociază cu tendința spre accese de furie nestăpânite (manifestate inclusiv în forme ce încalcă legea).

Polul opus atrage după sine atitudini de conştiinciozitate, perseverență, responsabilitate personală; subiectul este ordonat, consecvent şi atent la oamenii şi lucrurile din jur. Acest pol

indică reuşita în activităţi care impun regularitate şi o bună organizare mentală.

Factorul H – Threctia/parmia

Polul *threctia,* cu note T între 0 şi 3, indică un comportament dominat de tendinţa de repliere asupra propriei persoane; subiectul este prudent, rezerwatt, şi contemplativ. Este moderat şi conştiincios, dar cu interese limitate; îi lipseşte interesul artistic/afectiv, dar manifestă o tendinţă spre perceperea rapidă a pericolului.

Polul *parmia* indică o sociabilitate gregară şi caracterizează o persoană îndrăzneaţă, căreia îi place să întâlnească oameni; subiectul este activ, impulsiv, frivol şi neliniştit; nu vede uşor semnele pericolului, dar are o bogată rezonanţă emoţională.

Factorul I – Harria/premsia

Polul *harria* indică un comportament realist, dar dur; subiectul se bazează pe sine, are spirit practic şi o relativă insensibilitate faţă de alţii. De asemenea, el este matur emoţional, aspru (chiar cinic), nu reacţionează la aspecte estetice şi nu ia în seamă incomodităţile fizice. Polul *premsia* indică un comportament sensibil, exigent şi relativ imatur emoţional. Subiectul caută ajutorul şi simpatia altora, este indulgent cu sine şi cu ceilalţi, imaginativ şi cu o bogată viaţă interioară; în plan social manifestă frivolitate şi este dornic să atragă atenţia. Este neliniştit, chiar ipohondru.

Factorul L – Alexia/protension

Comportamentul la polul *alexia* (note T între 0 şi 3) caracterizează un subiect care se acomodează uşor, nu caută rivalitate, se preocupă de tot soiul de oameni şi excelează în munca de echipă. Subiectul ce se regăseşte la polul opus pare

adesea egocentric şi rigid în relațiile cu ceilalți. Este, de obicei, circumspect, ceea ce reprezintă un factor de tensiune în cadrul grupului.

Factorul M – Praxernia/autia

Polul cotelor scăzute, *praxernia*, defineşte un comportament practic şi conştiincios; subiectul este formalist şi are o relativă lipsă de imaginație. În acelaşi timp, este un spirit logic, expresiv, deschis ca interese, cu sânge rece în caz de urgență sau pericol. Polul *autia* defineşte un subiect excentric/ neconvențional: acesta este imaginativ, boem, mai puțin preocupat de conştiinciozitate, cu ocazionale izbucniri emotive de natură isterică.

Factorul N – Naivitate/subtilitate

Polul naivității (cel al cotelor joase) indică un subiect direct, sentimental, natural, uneori stângaci şi neîndemânatic, care este uşor de satisfăcut. Polul opus indică perspicacitate şi luciditate în opinii, un mod de a fi rafinat şi subtil, dar indiferent față de alții şi dificil de satisfăcut.

Factorul O – încredere/tendință spre culpabilitate

Polul inferior caracterizează o conduită calmă şi încrezătoare în forțele proprii. Subiectul este rezistent la stres, eficient, viguros (uneori chiar brutal) şi fără fobii; se angajează, de obicei, în activități simple. Cotele înalte indică lipsă de securitate şi o manieră anxioasă, depresivă de a se raporta la viață; subiectul nu are încredere în ceilalți, este bănuitor şi are sentimente de culpabilitate.

Factorul Q1 – Conservatorism/lipsă de respect pentru convenții

Polul conservator indică un mod relativ necritic de acceptare a normelor; polul opus caracterizează un comporta-

ment deschis spre nou, inovator, critic, cu un ascuțit simț analitic.

Factorul Q2 – Dependență de grup/independență personală

Subiecții cu cote ridicate sunt raționali şi capabili să îşi ia propriile decizii; ei trăiesc uneori insatisfacții legate de integrarea în grup. Polul opus caracterizează persoanele care caută aprobarea socială şi urmează moda.

Factorul Q3 – Sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic

Acest factor exprimă gradul în care subiectul a acceptat o imagine de sine ideală care îi dirijează comportamentul real şi, de asemenea, prezintă o corelație empirică semnificativă cu sentimentul de sine. Un astfel de factor este dependent de mediu în ceea ce priveşte dezvoltarea sa.

Polul inferior se manifestă prin lipsă de control şi emotivitate necontrolată, fiind asociat frecvent cu delincvența juvenilă. Polul opus este caracterizat de disciplină de sine, exigență şi voință dezvoltate (de exemplu, copiii cu cote Q3 ridicate prezintă un bun autocontrol, încearcă să aplice normele, au considerație pentru alții, sunt prevăzători şi dispuşi să-şi controleze emoțiile).

Factorul Q4 – Tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată

Polul Q4 inferior indică un comportament destins, calm, nonşalant, satisfăcut de sine. Polul opus este caracterizat prin încordare, tensiune, excitabilitate şi sentimente de frustrare.

Pentru elaborarea profilului/ecuației ce caracterizează subiectul se extrag acei factori primari care sunt deosebit de activi, începând cu factorii care au nota T 0 şi 10, apoi se

continuă cu factorii care au nota T 1 şi 9, apoi 2 şi 8 şi, în finalul listei, factorii cu nota T 3 şi 7. În continuare, se trece la calcularea notei T a factorilor secundari.

II. Factorii secundari:

La calcularea acestora se utilizează cotele standard (nu notele brute), iar ceea ce se obține are semnificația unei cote standard, de la 0 la 10. În mod obişnuit se utilizează un sistem care admite rotunjirea notei finale şi a contribuției cotelor componente, deşi suferă de o relativă imprecizie (pot apărea situații când nota finală este mai mică de 0 sau mai mare de 10, ceea ce se rectifică prin aproximarea ei la nivelul cotei celei mai apropiate – 0 sau, respectiv, 10). Valorile scăzute ale intercorelațiilor dintre factorii secunzi indică independența acestora.

Modalitatea de calcul a factorilor secundari

Vom prezenta modalitatea prin rotunjire şi modalitatea cu ajutorul constantelor exacte (care vor apărea în paranteze), aşa cum sunt prezentate şi în manualul testului. Când se vor utiliza coeficienții exacți din paranteze, notele finale nu se mai împart la 10.

Tabelul 6. Calculul factorilor secundari

Denumire factor	Ecuație
Adaptare/anxietate	2L (0,10) + 3O (0,30) +4Q4 (0,38)-2C (-0,18)-2H (-0,17)-2Q3 La totalul astfel obținut se adună constanta 34 m(3,4) şi totul se împarte la 10.
Introversie/extraversie	2A (0,17)+3E (0,33)+4F (0,41)+5N (0,48)-2Q2 (-0,16). Din total se scade 11 (-1,15), iar rezultatul se împarte la 10.

Emotivitate/dinamism	2C (0,19)+2E (0,17)+2F (0,23)+2N (0,20)-4A (-0,42)-6I (-0,55)-2M (-0,1). Totalului i se adaugă constanta 69 (6,85), iar rezultatul se împarte la 10.
Supunere/independență	4E (0,44)+3M (0,32)+4Q1 (0,39)+4Q2 (0,36)-3A (-0,27)-2G (-0,16).Nu există o constantă (doar pentru forma 0,40).Rezultatul se împarte la 10.

Chestionarul are 187 de itemi şi conține două forme care pot fi utilizate simultan. Totuşi, cercetările au demonstrat o mare fidelitate a acestor forme pentru toate cele 16 scale ale chestionarului (între 0,5 şi 0,88), coeficienții de omogenitate (între 0,22 şi 0,74) şi de validitate (între 0,32 şi 0,86) permițând echivalarea scorurilor pentru cele două forme.

Validitatea empirică a chestionarului a fost relevată prin studii numeroase, precum şi prin experimentări, traduceri şi normări (inclusiv pe populația românească) (Mihaela Minulescu, 1996). Foaia de profil a testului indică manifestările comportamentale pentru cele două extreme ale dimensiunii, acestea trebuind înțelese din perspectiva datelor de cercetare privind factorii respectivi.

4.1.4. Chestionarul G.Z. (J.Guilford-W.Zimmerman)

În 1949, J. Guilford a publicat „*Guilford-Zimmerman Temperament Survey*"care relevă 10 trăsături majore ale personalității identificate. Chestionarul grupează multifazic dimensiuni identificate prin intermediul analizei factoriale (şi dintre care unele corelează semnificativ).

Inventarul este construit astfel încât să asigure elaborarea unui profil complex de personalitate pentru fiecare subiect şi conține 300 de itemi (sub forma unor afirmații față de care

subiectul îşi exprimă opinia prin trei variante de răspuns – „*da*", „*nu*" sau „*nu ştiu*"). Aceştia sunt circumscrişi (câte 30) unui număr de 10 dimensiuni ale personalității şi grupați, în cadrul fiecăreia dintre dimensiunile enumerate, pe „subdimensiuni"/însuşiri.

Cele 10 dimensiuni menționate au denumiri ce exprimă comportamentul vizat sau natura adaptării , respectiv:

Activitate generală – G: dimensiunea conține 30 de itemi care se referă la aspecte precum plăcere pentru viteză, grabă, vitalitate, productivitate şi eficientă, dar şi la caracteristici (opuse primelor) precum lentoare, caracter deliberativ, oboseală rapidă, ineficiență.

Autocontrol – R: **c**uprinde trăsături precum seriozitatea, capacitatea de a delibera şi persistență pe care le opune indiferenței, impulsivității, plăcerii pentru excitare (*rhathymia*).

Ascendența – A: evaluează capacitatea de asertivitate, conducere, de a vorbi în public, de a fi stăpân pe sine în opoziție cu a fi submisiv, ezitant şi evitant-precaut.

Sociabilitate – S: această dimensiune face referire la caracteristici precum: a avea mulți prieteni, a căuta contacte sociale etc. opuse existenței unui număr mic de prieteni şi a timidității.

Stabilitate emoțională – E: dimensiunea ia în considerare constanța dispoziției, optimismul şi calmul în comparație cu fluctuarea dispoziției, pesimismul, reveria, excitabilitatea, existența unor sentimente de vinovăție, nelinişte, singurătate şi a unei stări precare de sănătate.

Obiectivitate – O: acest factor se caracterizează prin hiposensibilitate *versus* hipersensibilitate, centrare pe sine şi suspiciune.

Prietenie – F: scorurile pozitive implică tolerarea acțiunilor „ostile", acceptarea dominării, respectul pentru ceilalți, opuse atitudinilor beligerante, ostile, existenței resentimentelor şi dorinței de a domina, a disprețului față de alții.

Reflexivitatea – T: această dimensiune face referire la capacitățile de a fi reflexiv, de a se observa pe sine şi pe alții, de a avea echilibru mental – opuse interesului față de activități concrete şi descumpănirii uşoare.

Relațiile personale – P: în cadrul factorului P sunt cuprinse toleranța față de ceilalți şi încrederea în instituții sociale – trăsături opuse căutării permanente a greşelilor, criticării instituțiilor, suspiciunii, autocompătimirii;

Masculinitatea – M: defineşte gradul de interes pentru activități „masculine"; subiectul nu se dezgustă uşor, este aspru, dur, îşi inhibă expresia emoțiilor, manifestă dezinteres pentru îmbrăcăminte şi stil. Aceste trăsături sunt puse în contradicție cu interesul pentru activități/preocupări „feminine", caracterul temător, romantic şi expresiv în ceea ce priveşte emoțiile.

În interpretarea scorurilor obținute de către subiecți la acest chestionar se pune accent şi pe intercorelarea datelor. Astfel, o notă ridicată la un factor poate modifica prognosticul dacă este asociată cu o notă scăzută la un alt factor (de exemplu, un scor ridicat de dominanță asociat unei note scăzute la agreabilitate conduce spre imaginea unui stil dur, autoritar; un nivel ridicat de stabilitate emoțională asociat unei activități generale scăzute indică existența unui comportament comod/leneş).

Punctajul obținut la fiecare dimensiune indică nivelul la care aceasta se manifestă în ansamblul personalității subiectului, iar separarea dimensiunilor pe însuşiri permite analizarea acestora din punct de vedere calitativ. În principiu, un punctaj ridicat echivalează cu o însuşire „pozitivă", iar unul scăzut – cu o însuşire „negativă". Cu toate acestea, un nivel puternic „pozitiv" nu înseamnă neapărat cea mai bună adaptare; în acelaşi timp, unul puternic „negativ" indică întotdeauna existența unor dificultăți de adaptare.

Ulterior publicării şi aplicării repetate a chestionarului, reanalizarea datelor obținute de Guilford l-a condus pe Thurstone la concluzia că 7 dintre factori sunt suficienți pentru a justifica adoptarea unei anumite paradigme comportamentale; ca urmare, dimensiunile *activismului*, *vigorii*, *impulsivității*, *dominanței*, *stabilității*, *sociabilității* şi *reflexivității* reprezintă scale ale chestionarului (derivat din G.Z.) „Thurstone Temperament Schedule" (T.T.S., 1950) (Mihaela Minulescu, 1996).

4.1.5. Testul EQ (T. Carabin)

Testul a fost prezentat integral de T. Carabin în septembrie 2005, în revista „*Science et Vie*", cuprinde 30 de itemi (construiți făcând apel la procedeul situațional) şi abordează inteligența emoțională dintr-o perspectivă multi-factorială, luând în calcul următoarele cinci dimensiuni ale acesteia:

Empatia

Aceasta caracterizează o persoană caldă, deschisă față de ceilalți, care are uşurință în dialog. Este aptitudinea ce permite înțelegerea celuilalt, capacitatea de a simți emoția şi de a accepta motivațiile interlocutorului. Se opune distanțării şi detaşării emoționale.

Stăpânirea de sine

Trăsătura respectivă se referă la o persoană rezonabilă, capabilă să îşi controleze reacțiile. Este un comportament care se caracterizează prin exigență şi rigoare, subiecții ce manifestă niveluri înalte de stăpânire de sine fiind apreciați, în mod curent, drept „chibzuiți". Este opusă slăbiciunii (chiar lipsei) de caracter.

Optimismul

Dimensiunea "Optimismul" reprezintă rezultatul unei alegeri personale, o atitudine pozitivă în fața vieții şi, de

asemenea, o capacitate de a identifica şi pune în valoare „şansele" acolo unde alţii văd doar „riscurile" (adică de a şti cum să fie folosite avantajele, de a se baza pe punctele forte ale situației şi de a nu încerca să înduioşeze prin etalarea unor slăbiciuni – fictive sau nu). Această alegere deliberată este contrară defetismului.

Serenitatea

Reprezintă aptitudinea prin care individul reuşeşte să îşi dozeze dispoziția şi manifestările acesteia, arta de a fi tolerant, dar nu până la dispariția constrângerilor. Caracterizează o persoană coerentă şi capabilă de discernământ, iar această abilitate de a distinge esențialul de amănunte îi permite individului să nu îşi încarce sufletul şi să îşi asume în totalitate alegeri judicioase. Maturitatea nascută din experiența de viață joacă un rol extrem de important în cazul acestui factor. Alegerea serenității echivalează cu decizia de stăpânire a temerilor, angoaselor, anxietăților şi diverselor sentimente de frică (experimentată de oricine în anumite perioade).

Conştientizarea de sine

Această dimensiune ține de cunoaşterea obiectivă a sinelui: o bună cunoaştere de sine permite implicarea personală cu discernământ, deoarece cunoaşterea propriilor reacții determină capacitatea de a anticipa, iar (de exemplu) pararea „loviturilor" emoționale demonstrează abilitatea de a gestiona corect relațiile. Gradul de autocunoaştere poate fi crecut treptat prin evaluarea obiectivă a tuturor acțiunilor proprii (chiar şi a celor aparent nesemnificative).

Răspunsul la fiecare item constituie alegerea unei reacții (folosind o grilă de 5 variante notate de la A la E) la situația exprimată de itemul respectiv.

Scorul se poate calcula pe dimensiuni sau global.

Raportându-ne la scorul global, o valoare a coeficientului emoțional (E.Q.) de peste 120 este un rezultat excelent (pe care, însă, doar puțini subiecți îl ating în mod real), o valoare între 100-120 este considerată medie, iar rezultatele sub 100 de puncte, deşi scăzute, nu constituie *a priori* un motiv de îngrijorare pentru individ, ele fiind relativ normale, conform autorului (de exemplu, în cazul adolescenților care se află în căutarea identității), iar comportamentele măsurate prin acest test evoluând o dată cu maturizarea individului.

Cu alte cuvinte, Q.E. nu este fix, fiecare subiect putând să îşi îmbunătățească nivelul acestui indicator; acest demers este o problemă ce ține de reflecție şi de autoperfecționare.

4.1.6. Inventarul EMBU (C. Perris *et al.*)

Perceperea experienței modelului educativ trăit în familie a fost investigată prin folosirea „*Chestionarului de evaluare a modelelor de educare trăite de părinți*”/„*Experiences of Parental Rearing*” (EMBU), inventar dezvoltat în Suedia de către C. Perris, L. Jecobsson, H. Lindström şi H. von Knorring (în 1980) şi care conține 14 categorii/dimensiuni elaborate aprioric în urma unei cercetări atente a literaturii clinice şi empirice, după cum urmează:

- **abuzul** (fizic sau verbal al subiectului de către părinți, fără existența unei provocări prealabile din partea acestuia); conține itemii 11 (cotat invers), 23, 55, 65 şi 76;

- **deprivarea** (de anumite aspecte materiale ale vieții ce ar fi putut fi oferite de părinți, fără a exista o anumită provocare din partea subiectului aflat la vârsta copilăriei); din această scală fac parte itemii 8, 26 (cotat invers), 30, 44, 50 şi 77;

- **puniția** (răspunsul pentru „fapte greşite” ale subiectului-copil în maniere punitive ce depășeau cu mult amploarea faptelor inițiale); este compusă din itemii 6, 12, 24, 57, 63, 64 şi 68;

- **umilirea** (degradarea verbală/umilirea ca mijloc de discipinare); conține itemii 15, 19, 28, 35, 59 şi 71;

- **respingerea** (privarea de afecțiune şi retragerea altor elemente de susținere afective); cuprinde itemii 4 (cotat invers), 5, 13 (cotat invers), 27, 53 şi 54 (cotat invers);

- **favorizarea celorlalți copii** (aplicarea mai multor conduite punitive, a unei deprivări sau a unei respingeri mai accentuate în relația cu subiectul decât în cele cu frații săi); din compunerea sa fac parte itemii 16, 17, 33, 61 şi 72;

- **supraprotecția** (frică şi anxietate pentru siguranța subiectului-copil, manifestate într-o manieră nemotivată de elemente reale); este formată din itemii 18, 20, 22, 40 (cotat invers), 56 (cotat invers) şi 73;

- **supraimplicarea** (obținerea de satisfacție din a dirija comportamentul subiectului în conformitate cu propriul model de comportament, transformându-l pe cel mic într-un „delegat" pentru îndeplinirea propriilor intenții de acțiune şi lipsindu-l de intimitate); conține itemii 1, 14, 36, 46, 60, 66 şi 70;

- **toleranța** (acceptarea subiectului indiferent de individualitatea şi particularitățile acestuia); cuprinde itemii 9 (cotat invers(, 34 (cotat invers), 41, 62, 69 şi 75;

- **afecțiunea exagerată** (cu caracter demonstrativ, definită prin afişarea exterioară a căldurii şi apropierii emoționale); este alcătuită din itemii 2, 39, 43, 74 şi 81;

- **favorizarea subiectului (în copilărie) față de frații săi** (situație opusă celei de la punctul 6); conține itemii 3, 10, 29, 58, 79 şi 80;

- **orientarea spre performanță** (strădania către obținerea unor performanțe de către subiect şi recompensarea sa în această situație); în compunerea sa intră itemii 7, 31, 38, 42, 52 şi 78;

- crearea vinovăției (aplicarea unor practici şi adoptarea unor atitudini capabile de a stârni vinovăția); conține itemii 25, 37, 45, 49 şi 51;

- stimularea (favorizarea curiozității copilului, a conduitelor sale de explorare şi – în consecință – a dobândirii treptate de autonomie); este alcătuită din itemii 21, 32, 47, 48 şi 67.

Fiecare item este cotat pe o scală de la 1 la 4, separat pentru mama şi pentru tatăl subiectului. De asemenea, în anumite cazuri, poate fi obținut un scor compus (pentru ambii părinți) care să caracterizeze aşa-numitul „*părinte de mijloc*". Scorul total pentru fiecare dimensiune se obține însumând indicii corespunzători care însoțesc răspunsul la fiecare item al scalei. Stilurile parentale predominante sunt reflectate de scorurile cele mai ridicate.

Instrumentul dispune de o **fidelitate** evaluată prin Cronbach-Alpha (pe dimensiuni) între 0,85 şi 0,95, fiind tradus şi adaptat în 25 de țări.

Validitatea instrumentului a fost investigată prin compararea scorurilor cu cele ale chestionarului P.B.I. („*Parental Bonding Instrument*", elaborat de G. Parker, H. Tupling şi L.B. Browm în 1979), obținându-se corelații între 0.5 şi 0.7.

4.1.7. Chestionarul COPE (C.S.Carver *et al.*)

Integrând modelul stresului elaborat de R. Lazarus (1984), instrumentul COPE (elaborat de C.S. Carver, M.F. Scheier şi J.K. Weintraub în 1989) investighează stilurile de coping prin intermediul a 53 de itemi ale căror răspunsuri se plasează pe o scală de la 1 la 4 (în care 1=„*de obicei nu fac acest lucru*", iar 4=„*deseori fac acest lucru*").

Itemii sunt grupați în 14 scale de coping care pot avea caracter predominant activ sau pasiv şi dintre care 13 reprezintă scale propriu-zise, iar ultima – **apelul la alcool/medicamente** – este un item care a fost inițial conceput ca făcând parte din scala **pasivității mentale**, dar scădea coeficientul consistenței interne al scalei.

Totuşi, acestă scală a fost reținut în ansamblul chestionarului COPE pentru scopuri exploratorii.

Instrumentul a fost preluat de la adresa www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclCOPEF.html.

Scalele chestionarului COPE sunt următoarele:

Copingul activ

Această scală evaluează acțiunile concrete întreprinse de indivizi pentru înlăturarea stresorilor sau ameliorarea efectelor acestora; este o formă de acțiune conştientă, ce implică intensificarea eforului în vederea ameliorării sau adaptării la stresor/situația stresantă. Cuprinde itemii 1, 14, 31 şi 40.

Planificarea

Se referă la orientarea gândirii spre paşii şi modalitățile de acțiune destinate reducerii/eliminării acțiunii factorului stresor şi este formată din itemii 2, 15, 30 şi 45.

Eliminarea activităților concurente

Itemii corespunzători acestei scale (3, 16, 28 şi 42) evaluează capacitatea subiecților de a evita desfăşurarea şi a altor acțiuni concomitent cu cele îndreptate spre soluționarea situației problematice şi de a evita distragerea de la eforturile pentru îndepărtarea stresorului.

Reținerea de la acțiune

Această scală defineşte tendința de a evita acțiunea impulsivă şi prematură, destinată eliminării stresorului chiar dacă situația o permite (cuprinde itemii 14, 17, 29 şi 43).

Căutarea suportului social instrumental

Scala respectivă măsoară disponibilitatea indivizilor aflați sub influența unui stresor de a solicita ajutor aplicabil concret (sfaturi, susținere materială, informații etc.) pentru ameliorarea situației; din această scală fac parte itemii 5, 18, 32 şi 44.

Căutarea suportului social emoțional

Itemii 6, 19, 33 şi 46 (ce fac parte din scala menționată) reflectă tendința indivizilor expuşi acțiunii unor stresori de a solicita înțelegere, compasiune sau suport moral de la prieteni, rude, colegi etc. pentru a diminua stresul.

Descărcarea emoțională

Evidențiază tendința persoanei de a-şi reduce nivelul stresului prin exprimarea afectelor şi emoțiilor negative şi include itemii 10, 23, 37 şi 51.

Pasivitatea comportamentală

Această scală măsoară tendința de a răspunde la influența unui factor stresor prin reducerea sau chiar eliminarea completă a efortului destinat atingerii scopului/înlăturării stresorului (itemii 12, 25, 41 şi 50).

Pasivitatea mintală

Se referă la tendința anumitor subiecți de a evita confruntarea cu problema respectivă prin concentrarea aproape deplină asupra altor activități (lectură, somn etc.) decât cele de ameliorare/eliminare a efectelor stresorului. Din această scală fac parte itemii 13, 26, 27 şi 53.

Reinterpretarea pozitivă

Scala identifică tendința persoanelor aflate sub influența unor factori stresori de a extrage un beneficiu chiar dintr-o situație indezirabilă sau cu consecințe nefaste; nu are doar scopul e a reduce distresul, ci poate fi şi punctul de plecare pentru alte strategii (cuprinde itemii 7, 20, 34 şi 48).

Negarea

Scala prin itemii 11, 24, 38 şi 52, evaluează refuzul de a crede că stresorul există, precum şi acțiunile care sunt între-

prinse cu ignorarea stresorului; deşi negarea face parte, în mod tradiţional, dintre mecanismele de apărare ale Eu-lui, autorii chestionarului COPE apreciază că un atare mod de raportare la o situaţie problematică poate fi considerat ca reprezentând o strategie de coping.

Acceptarea

Cei patru itemi corespunzători acestei scale (8, 21, 35 şi 47) se referă fie la acceptarea de către indivizi a realităţii stresorului în vederea acţionării asupra lui, fie la acceptarea imposibilităţii de acţiune pentru ameliorarea situaţiei.

Apelul la religie

Scala evaluează tendinţa indivizilor de a solicita ajutor divin în situaţiile problematice şi poate avea mai multe funcţii (reinterpretare pozitivă, susţinere emoţională, dar şi formă de coping activ) şi este compusă din itemii 9, 22, 36 şi 49.

Apelul la alcool/medicamente

Aceast item (39) măsoară tendinţa indivizilor de a folosi astfel de substanţe pentru a reduce/elimina stările de disconfort psihic generate de stresori.

Stabilirea stilurilor dominante de coping al stresului se realizează prin calculul sumei indicilor corespunzători ai răspunsurilor (conform grilei Likert în patru trepte) la itemii fiecărei scale; astfel, scorurile mai înalte reprezintă, pentru fiecare scală, o tendinţă mai accentuată de manifestare a stilului respectiv.

Instrumentul dispune de o **fidelitate** ridicată pe scale, având coeficienţi Cronbach-Alpha între 0,5 şi 0,9. În plus, a fost aplicată metoda test-retest după opt săptămâni, obţinându-se coeficienţi de corelaţie semnificativă între 0,51 şi 0,86.

Validitatea instrumentului COPE este demonstrată prin corelaţiile semnificative dintre scorurile acestuia cu cele ale

W.C.Q. („*Ways of coping*"), instrument construit în 1980 (şi revizuit în 1985) de Susan Folkman şi R. Lazarus pentru evaluarea modurilor de coping. COPE dispune de corelaţii semnificative cu acesta, dar şi cu o serie de variabile/scale ale unor instrumente care evaluează optimismul, locusul controlului, nevrotismul, extraversia etc., relevate în studii realizate de R. McCrae şi P.T. Costa (1986), K.R. Parkes (1984, 1986), M.F. Scheier *et al* (1986).

Pe baza chestionarului COPE a fost realizată în 1997 şi o formă mai scurtă (utilizată în paralel cu cea originală) ce cuprinde 28 de itemi grupaţi câte 2 în cadrul a 14 scale.

4.1.8. Chestionarul M.R.Q. (W.E.Snell *et al.*)

Pentru a investiga dacă anumite particularităţi ale relaţiei de cuplu corelează cu dimensiunile competenţei parentale am utilizat **„***Chestionarul multidimensional de relaţionare*"/" *Multidimensional Relationship Questionnaire*" (M.R.Q.), elaborat de W.E. Snell, Jr. H. Schicke şi T. Arbeiter în 1996 ca un instrument de măsurare a tendinţelor psihologice asociate relaţiilor intime (înţelese ca relaţii extrem de apropiate/strânse cu un singur partener şi în care există şi un anumit nivel de atracţie sexuală). Instrumentul a fost preluat cu permisiunea autorilor de la adresa http://www4.semo.edu/snell/scales/ MRQ.htm.

Rezultatele înregistrate prin aplicarea testului au indicat faptul că subscalele sale au o înaltă relevanţă şi sunt uşor de reprodus. În plus, s-a constatat că se poate realiza o măsurare standardizată a satisfacţiei în privinţa relaţiei prin folosirea subscalelor testului.

Chestionarul are întrebările grupate în 12 subscale a câte 5 itemi, vizând fiecare câte un aspect particular în ceea ce

priveşte stabilirea şi trăirea unei relaţii intime. Un aspect important este reprezentat de perspectiva de abordare a problemei şi anume: ţinând cont de relaţia prezentă în care subiectul este implicat, de una încheiată recent sau de una imaginară.

Scalele chestionarului M.R.Q. sunt următoarele:

Stima relaţională

Itemii acestei subscale se referă la tendinţa generală a indivizilor de a-şi evalua pozitiv capacitatea de a se angaja într-o relaţie intimă.

Această subscală a fost concepută să măsoare nivelul sentimentului de autostimă derivat din aspectele intime ale vieţii, precum şi gradul în care subiecţii sunt încrezători în relaţiile lor intime – cu alte cuvinte, sentimentul de adecvare pe care îl manifestă indivizii faţă de calitatea de partener într-o relaţie intimă. Subscala evaluează cum se simt subiecţii faţă de propria lor relaţie intimă, iar cei care obţin un punctaj mare la itemii ce fac parte din această scală (1, 13, 25, 37 şi 49) sunt cei care consideră că au un mare potenţial relaţional; au un sentiment de autostimă ce derivă din relaţiile lor intime şi au încredere că deţin o abilitate acceptabilă de a relaţiona intim cu alte persoane.

Preocuparea faţă de relaţie

Este definită ca tendinţa indivizilor de a deveni absorbiţi, obsedaţi de relaţia lor intimă, de a-i dedica întreaga atenţie, putând merge până la excluderea gândurilor focalizate pe alte subiecte. Cei ce obţin scoruri înalte la întrebările subsumate acestei subscale (2, 14, 26, 38 şi 50) tind să fie obsedaţi de aspectele/problemele lor intime.

Controlul intern al relaţiei

Întrebările din cadrul subscalei (3, 15, 27, 39 şi 51) evaluează nivelul de intensitate la care se manifestă convingerea

oamenilor că ei dețin controlul asupra aspectelor intime ale vieții lor; cu alte cuvinte, ele au fost construite pentru a măsura percepțiile/expectațiile pe care oamenii le au în legătură cu propria capacitate de a exercita o influență asupra relațiilor intime proprii. Indivizii cu răspunsuri puternic afirmative la această subscală sunt cei care cred că pot determina atât natura, cât şi calitatea acestor relații.

Conştientizarea relației

Subscala abordează gradul în care indivizii conştientizează aspectele interne ale propriei relații intime, iar cele cinci întrebări ale sale (4, 16, 28, 40 şi 52) au fost elaborate astfel încât să permită identificarea tendinței oamenilor de a reflecta asupra naturii acestei relații.

Cei care obțin scoruri mari pe această coordonată sunt cei abordează introspectiv propria relație intimă, care îşi examinează dorințele şi motivele legate de aceasta şi care, în general, reflectează asupra naturii ei.

Motivația pentru relație

Itemii 5, 17, 29, 41 şi 53 se referă la motivația oamenilor de a urmări în viață să se implice în relații intime, iar scorurile înalte obținute îi caracterizează pe cei care sunt motivați să abordeze aspectele intime ale relațiilor lor apropiate, de a se angaja în relații intime şi de a se strădui pentru menținerea şi dezvoltarea acestora.

Anxietatea privind relația

Subscala evaluează sentimentele de anxietate asociate aspectelor intime ale vieții subiecților, evidențiind senzațiile de tensiune, disconfort şi anxietate resimțite de aceştia față de propriile relații intime. Cei ce realizează punctaje înalte la întrebările din această subscală (6, 18, 30, 42 şi 54) sunt cei care manifestă anxietate cronică în clipa în care se gândesc la aspectele de intimitate ale relațiilor lor.

Asertivitatea în cadrul relației

Întrebările acestei subscale (7, 19, 31, 43 şi 55) abordează tendința oamenilor de a se manifesta într-o manieră asertivă în ceea ce priveşte aspectele de intimitate ale vieții, fiind construite pentru a măsura caracteristici precum capacitatea de a decide cu privire la relațiile intime, de a se baza pe forțele proprii şi de a persevera pentru a atinge împlinirea în relațiile intime etc..

Subiecții cu scoruri înalte pe această scală au o predispoziție comportamentală de a fi instrumentali, pragmatici în realizarea dorințelor şi motivațiilor intime, ei tind să se bazeze mai mult pe sine decât pe alții în luarea deciziilor privind satisfacția în cadrul relației.

Depresia legată de relație

Se defineşte ca tendința indiviziilor de a-şi evalua popriile relații intime într-un mod negativ şi de a se simți deprimați în ceea ce priveşte statusul acestora. Această subscală este formată din itemii 8, 20, 32, 44 şi 56.

Controlul extern al relației

Itemii subscalei (9, 21, 33, 45 şi 57) se referă la convingerea oamenilor că relațiile lor intime sunt determinate de experiențe şi influențe aflate în afara controlului propriu – deci la expectanța lor că relațiile intime sunt în mare parte determinate de forțe pe care ei înşişi nu le pot anticipa sau influența. Subiecții cu scoruri înalte la această subscală sunt cei care cred că relațiile lor intime nu sunt controlate de ei înşişi şi că aspectele de acest fel sunt sub influențe externe.

Monitorizarea relației

Subscala evaluează gradul de conştientizare al reacției altor oameni față de relațiile intime ale indivizilor, iar întrebările (10, 22, 34, 46 şi 58) au fost contruite pentru a evidenția preocuparea oamenilor pentru imaginea pe care propriile relații o transmit celorlalți. Subiecții cu răspunsuri puternic pozitive la întrebările amintite sunt preocupați de

aparența propriilor relații inime şi de impresia pe care acestea o lasă asupra celorlalți.

Teama de relație

Întrebările 11, 23, 35, 47 şi 59 măsoară teama oamenilor de a se implica într-o relație intimă, măsura în care indivizilor le este frică de aspectele implicate de caracterul de intimitate. Cei cu scoruri înalte pe această subscală încearcă sentimente de frică determinate de implicarea în astfel de relații.

Satisfacția în relație

Cei cinci itemi se referă la modul în care indivizii îşi evaluează nivelul de împlinire al propriilor nevoi de intimitate în cadrul relației. Subiecții ce obțin scoruri înalte la întrebările din cadrul subscalei (12, 24, 36, 48, 60) se consideră drept înalt satisfăcuți în relațiile lor intime.

Cotarea rezultatelor

Fiecare item are cinci variante de răspuns prin care subiecții îşi exprimă opinia asupra modului în care li se aplică respectivul enunț (A – *nu mă caracterizează deloc,* B – *mă caracterizează în foarte mică măsură,* C – *mă caracterizează în mică măsură,* D – *mă caracterizează relativ corect,* E – *mă caracterizează pe deplin*). Răspunsurile respective sunt punctate după cum urmează: A=0, B=1, C=2, D=3, E=4, cu precizarea că itemii 31, 47 şi 59 trebuie recodați astfel încât A=E, B=D, C=C, D=B şi E=A. Ulterior, se însumează valorile corespunzătoare răspunsurilor la întrebările fiecărei scale, iar scorurile mai înalte reprezintă, pentru fiecare scală, o tendință mai accentuată de manifestare a respectivei trăsături.

Fidelitatea a fost evaluată prin coeficientul Cronbach-alpha, obținându-se valori între 0,68 şi 0, 92 la toate cele 12 scale ale chestionarului şi prin metoda *test-retest*, obținându-se pentru fiecare scală valori între 0,58 şi 0,79.

Validitatea a fost dovedită de corelațiile semnificative dintre scorurile obținute la M.R.Q. şi cele înregistrate la

„*Instrumentul de evaluare a relației*”/„*Relationship Assessment Scale*” (R.A.S.), dezvoltat de S.S. Hendrick în anul 1988.

4.2. Instrumente folosite pentru examinarea copiilor

4.2.1. Chestionarul W-M (R.Woodworth–E. Mathews)

Chestionarul (ce permite inclusiv autoevaluarea personalității) a fost creat de R.S. Woodworth în timpul primului război mondial (1918), autorul încercând să standardizeze interviul psihiatric pentru a-l putea aplica relativ facil unui număr mare de subiecți. Varianta inițială (denumită „*Woodworth Personal Data Sheet*”) conținea 116 itemi testați pe loturi de subiecți „normali”, ale căror rezultate au fost comparate cu cele obținute de loturi de subiecți cu tulburări neuropsihice.

Dintre adaptările şi formele mai mult sau mai puțin modificate ce au urmat cea mai cunoscută este „R.S. *Woodworth- E. Mathews Personal Data Sheet*” pentru copii şi adolescenți (autorii au formulat întrebările astfel încât să fie inteligibile şi adaptate unor situații de viață familiare lor; există, totuşi, şi o variantă pentru adulți). Proba se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 7 şi 12-13 ani şi cuprinde 76 de itemi ce măsoară anumite tendințe în structurarea personalității; date fiind stadiile de dezvoltare corespunzătoare acestei etape de vârstă – cel al şcolarității mici şi cel al pubertății, în care personalitatea se află în plin proces de formare – stabilitatea unor caracteristici este încă relativă, astfel încât nu se vorbeşte de trăsături de personalitate propriu-zise, ci doar de tendințe.

Chestionarul are opt scale, după cum urmează:

Emotivitate simplă (coeficient de ponderare 28) manifestată prin: schimbări bruşte, maladive şi nemotivate ale

dispoziției; reactivitate afectivă accentuată, dar care este deseori lipsită de motiv sau are o intensitate excesivă, disproporționată față de motiv; rezonanță emoțională anormală la solicitări, chiar şi la cele minime;

Tendințe obsesive şi psihastenice (coeficient de ponderare 24) exprimate prin: diminuarea energiei psihice însoțită de nehotărâre, îndoială, pesimism, depresie; reprezentări şi idei de teamă şi constrângere cu caracter persistent (parazitar), ce se impun gândirii şi o incomodează;

Tendințe schizoide (coeficient 30) manifestate prin: retragere şi izolare; disociere intrapsihică exprimată în lipsa de unitate a intențiilor şi voinței, în schimbări bruşte şi neîntemeiate ale cursului voinței (hotărârilor) în timp ce memoria şi înțelegerea faptelor rămân intacte; in extremis, tendințele schizoide indică predispoziția spre schizofrenie;

Tendințe paranoide (20) constând în idei himerice nesistematizate (închipuiri disparate), dar de neînlăturat, privind persecuția, urmărirea, gelozia, invidia;

Tendințe depresive şi ipohondriace (26) manifestate prin: tensiune intrapsihică accentuată, tristețe, deprimare; preocupări exagerate, uneori obsesive, pentru propria sănătate, convingerea persoanei că este grav bolnavă – toate acestea accentuând starea de tristețe;

Tendințe impulsive şi agresivitate (coeficient 36). Tendințele impulsive se exprimă prin acțiuni relativ instinctive, pulsionale, cu desfăşurare amplă din cauza reducerii inhibițiilor, în timp ce cele epileptice se manifestă prin migrene frecvente, halucinații, momente de „absență epileptică" (pierderea pentru câteva minute a contactului conştient cu realitatea), idei delirante disparate sau chiar scurte episoade de delir. Combinarea celor două categorii de tendințe se concretizează în: impulsuri instinctive (lipsite de deliberare) către acțiuni brutale;

Tendințe spre instabilitate (52) reflectate în incapacitatea de a desfășura mai multă vreme o activitate, în inconstanța conduitei şi în nestatornicia atitudinilor şi trăirilor sale;

Tendințe antisociale (52) exprimate în dezacordul față de normele şi regulile sociale şi în tendința de a le ocoli sau încălca.

Itemii sunt transparenți (fără a exista o preocupare pentru a controla atitudinea subiectului față de probă) şi au două variante de răspuns („da" şi „nu"), majoritatea răspunsurilor pozitive fiind cele prin care subiectul îşi recunoaşte respectiva manifestare sau fapt psihic.

Itemii corespunzători cele opt scale/tendințe analizate şi răspunsurile semnificative pentru fiecare din ele sunt:

1. *emotivitate simplă* – 13 itemi cu răspuns semnificativ „da" (1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 34, 40);

2. *tendințe obsesive şi psihastenice* – 16 itemi, din care 15 cu răspuns semnificativ „da" (2, 3, 4, 5, 6, 25, 26, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 53) şi 1 cu răspuns semnificativ „nu" (32);

3. *tendințe schizoide* – 11 itemi, din care 9 cu răspuns semnificativ „da" (27, 35, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 54) şi 2 cu răspuns semnificativ „nu" (43, 48);

4. *tendințe paranoide* – 17 itemi, din care 10 cu răspuns semnificativ „da" (35, 44, 47, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 65) şi 7 cu răspuns semnificativ „nu" (43, 45, 55, 57, 61, 62);

5. *tendințe depresive şi ipohondriace* – 14 itemi, din care 13 cu răspuns semnificativ „da" (19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 54, 56, 69) şi 1 cu răspuns semnificativ „nu" (31);

6. *tendințe impulsive şi agresive* (epileptiforme) – 10 itemi, din care 9 cu răspuns semnificativ „da" (37, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75) şi 1 cu răspuns semnificativ „nu" (68);

7. *tendințe către instabilitate* – 7 itemi, din care 5 cu răspuns semnificativ „da" (15, 16, 17, 35, 36) şi 2 cu răspuns semnificativ „nu" (14, 18);

8. *tendințe antisociale* – 7 itemi cu răspuns semnificativ „da” (20, 71, 72, 73, 74, 75, 76).

Răspunsurile semnificative se cotează cu câte un punct, astfel încât numărul de răspunsuri semnificative înregistrat pe fiecare factor constituie punctajul factorului respectiv (Mihaela Minulescu, 1996).

Deoarece cele 8 tendințe (factori) nu au un număr egal de întrebări, ele nu pot conduce la punctaje care să fie (cel puțin în principiu) egale ca semnificație; de exemplu, pe tendința a IV-a se pot înregistra scoruri mai mari decât pe tendința a VIII-a, fără ca aceasta să corespundă realității, ci doar ca o consecință a numărului mai mare de întrebări de care dispune tendința a IV-a. Ca urmare, este necesară egalizarea scorurilor/semnificațiilor pe cei 8 factori, scop în care se utilizează anumiți coeficienți de ponderare. Astfel, punctajul fiecărui factor se înmulțește cu coeficientul corespunzător (după cum urmează), rezultând valori ce vor fi interpretate conform etalonului.

Tabelul 7. Etalonul Woodworth-Mathews

Factorul	Coeficientul	Factorul	Coeficientul
I	28	V	26
II	24	VI	36
III	30	VII	52
IV	20	VIII	52

Conform sistemului de cotare şi în urma interpretării, valorile până la 120 de puncte sunt considerate „în limita normalului”, iar valorile care depăşesc acesta limită indică fie tendința de a manifesta simptome caracteristice pentru scala respectivă (între 121 şi 240 de puncte), fie (peste 240 de puncte) tendințe comportamentale din ce în ce mai accentuate

(fapt ce impune atenție şi implică intervenție educațională sau psihologică/de consiliere).

Nu trebuie omis faptul că testul se adresează indivizilor normali (inclusiv zona de peste 240 de puncte fiind în limitele vieții obişnuite), pe baza lui nefiind posibilă diagnosticarea unor boli psihice, ci doar surprinderea unor accentuări dizarmonice în structurarea personalității. Totuşi, în cazul în care sunt neglijate, aceste accentuări pot evolua către patologie.

4.2.2. Grila de observare şi evaluare a comportamentului copilului la şcoală şi de investigare a evenimentelor familiale din perspectiva cadrelor didactice (S. Glăveanu)

Această grilă (prezentată în *anexa 5*) este destinată completării de către învățătoare şi diriginte, implicându-le în observarea şi evaluarea frecvenței unor comportamente ale copilului conform unei scale cu cinci trepte (1 – *niciodată*, 2 – *rareori*, 3 – *uneori*, 4 – *deseori* şi 5 – *întotdeauna*) şi solicitându-le să enumere anumite evenimente semnificative din viața copilului care au apărut în ultimul an. În final, cadrelor didactice menționate li se cere să acorde o notă generală, pornind de la criteriile enumerate, referitoare la comportamentului copilului.

Grila este structurată pe următoarele trei elemente:

1. *Frecvența anumitor comportamente ale copilului*; din conduita sa interesează următoarele aspecte:

- agresiuni verbale adresate colegilor;
- agresiuni fizice asupra colegilor de clasă;
- agresiuni fizice asupra elevilor din altă clasă din şcoală;

- agresiuni fizice asupra copiilor care nu învaţă în şcoala respectivă, dar sunt prezenţi, din diferite motive, în incinta acesteia;

- manifestarea unei atitudini pozitive faţă de colegi;

- colaborarea cu colegii atunci când trebuie să efectueze exerciţii colective în clasă; implicare în sarcinile şcolare;

- manifestarea unei atitudini pozitive faţă de profesori;

- raportarea opoziţională/obraznică faţă de profesori.

2. *Evenimente/situaţii importante apărute în viaţa personală/familială a copilului în ultimul an*, precum: situaţia materială precară, părinţi intraţi în şomaj, divorţul părinţilor, naşterea unui frate, îmbolnăviri (proprii sau ale unui alt membru al familiei), decese etc.

3. *Nota generală a comportamentului copilului, pornind de la caracteristicile identificate mai sus.*

De asemenea, la rubrica „*Observaţii*" cadrele didactice pot nota orice alte elemente considerate relevante (fie informaţii care nu sunt conţinute de grilă, fie detalii ale unor aspecte menţionate în aceasta).

Scopul principal al grilei (ce dispune de un caracter subiectiv ca orice metodă calitativă şi tocmai de aceea rezultatele ei sunt interpretate în corelaţie cu cele desprinse din aplicarea chestionarului Woodworth-Mathews) este de a obţine un plus de informaţii din care să fie conturat un tablou cât mai amplu, care să descrie exact particularităţile comportamentale ale copiilor.

Prin intermediul acestor modalităţi (calitativă şi, respectiv, cantitativă) de investigare a copilului în cele două etape (înainte şi după trainingul părinţilor) verificăm influenţa trainingului în dinamica dezvoltării competenţei parentale şi măsura în care aceasta se reflectă în creşterea adaptării şcolare şi sociale a copilului.

Capitolul VI

PREZENTAREA, PRELUCRAREA ŞI INTERPRETAREA DATELOR

1. Analiza preliminară a datelor

Analiza preliminară a datelor şi pregătirea lor pentru prelucrare sunt componente esențiale ale analizei statistice, în absența cărora concluziile pot fi serios distorsionate. Ca urmare, înainte de a trece efectiv la prelucrarea statistică a datelor culese pentru a investiga obiectivele propuse în cadrul cercetării, am realizat o analiză preliminară a datelor utilizând programul S.P.S.S. 8.0 pe următoarele aspecte: *verificarea corectitudinii înregistrării datelor*, *detectarea valorilor excesive* (marginale sau extreme), *analiza normalității distribuției*, *identificarea datelor/valorilor lipsă* şi *analiza liniarității* (după modelul prezentat de M. Popa în volumul „*Statistici multivariate aplicate în psihologie*", Editura Polirom, 2010).

Verificarea corectitudinii înregistrării datelor

Încă din etapa de proiectare a designului cercetării, a aplicării instrumentelor de testare şi a recoltării datelor, asigurarea corectitudinii înregistrării datelor reprezintă un vector esențial, având în vedere că toate celelalte procese statistice complexe prin care se verifică obiectivele sunt mijlocite de acestea.

În cercetarea noastră, datele recoltate au rezultat din aplicarea computerizată a instrumentelor de testare cu înregis-

trare directă, manipulând un număr mare de variabile; astfel, verificarea corectitudinii datelor pentru a sesiza eventualele erori de introducere (reflectate prin volumul de subiecți, diferențele existente între suma valorilor obținute pe categorii etc.) a fost realizată prin procedura „*analizei de frecvențe*".

Detectarea valorilor excesive (marginale sau extreme) şi analiza normalității distribuției

În vederea identificării valorilor extreme (care pot proveni fie din erorile de tastare la introducerea datelor, fie din valori corect înregistrate, dar care exprimă o altă realitate decât cea pe care o măsurăm) şi a celor problematice ale distribuției în zona valorilor mari şi în cea a valorilor mici, am recurs la procedura „analizei de frecvențe" *şi* „*histrograme*".

Din analiza histogramelor, a testului de normalitate (Kolmogorov-Smirnov) şi a valorii indicatorilor de simetrie („*skewness*") şi de boltire („*kurtosis*") reies distribuții normale ale rezultatelor la majoritatea chestionarelor, cu uşoare asimetrii spre stânga la unele scale. Întrucât testele statistice sunt sensibile atât la valorile extreme, cât şi la normalitatea distribuției, am recurs la scoaterea acestor scale din baza de date.

Identificarea datelor/valorilor lipsă

Într-o bază de date cu un număr mare de variabile, valorile lipsă constituie informații care nu au putut fi recoltate din diverse motive. În cadrul experimentului am repartizat, inițial, un număr egal de subiecți în lotul de control şi cel experimental; ulterior, din cauza lipsei unora dintre date la mai multe scale ale instrumentelor de testare a fost identificată drept necesară eliminarea acelora care nu îndeplineau condiția de participare la toate etapele de evaluare şi formare.

Ca urmare, am decis scoaterea din cercetare a tuturor cazurilor pentru care lipseau date importante pentru asigurarea pertinenței concluziilor rezultate în urma studiului, din acest considerent lotul experimental fiind mai redus decât cel de control.

Analiza liniarității

Cercetarea liniarității a fost parcursă pentru a identifica măsura în care variația unui scor compozit (rezultat din adiționarea mai multor scale ale unui test) se apropie de o linie dreaptă. Evaluarea liniarității a fost utilă cercetării noastre pentru realizarea analizei corelaționale şi a regresiei multiple liniare (care se sprijină pe investigarea unor variabile aflate într-o relație de tip liniar sau o combinație de tip liniar).

2. Modelul factorial al competenței parentale

Primul obiectiv al studiului nostru a fost definirea argumentată a unui model factorial al competenței parentale pornind de la o ipoteză de forma „*Diferite categorii comportamentale care descriu strategiile educaționale ale părinților se structurează într-o serie de constructe omogene – factori ai competenței parentale*”.

În demersul studiului am pornit de la identificarea nevoilor de formare a părinților făcând apel la **metode calitative** (**observație directă** a interacțiunii părinți-copii, **convorbirea** din timpul şedințelor de consiliere, completarea de către părinți a unor **teste cu răspunsuri libere** – *anexa 1*, completarea de către cadrele didactice a unor **grile de identificare a copiilor cu dificultăți şcolare şi familiale** – *anexa 2*, **discuții interactive** colective sau individuale şi **activități întreprinse cu copii**i – de tipul **compunerilor**, **eseurilor**, **desenelor** pe teme precum “*Eu şi familia mea*” etc.), dar şi la

metode cantitative/obiective (**ancheta pe bază de chestionar**, realizată prin aplicarea "*Chestionarului de evaluare a competenței parentale*" – C.C.P., elaborat de noi).

Inițial (în anul 2008), subiecții studiului au fost reprezentați de 160 de părinți (102 femei şi 58 de bărbați, vârsta M-38,56, SD – 11,23) ai unor elevi din clasele II-VI (vezi rezultatele în Simona Maria Glăveanu, 2009a); în etapele următoare, cercetarea a fost extinsă asupra a 535 de părinți, structurându-se forma finală a C.C.P. care a fost validată cu P.A.Q. (Burri, 1991). Chestionarul cuprindea inițial 136 itemi dintre care la final au fost opriți 81.

În ceea ce priveşte procedura de lucru propriu-zisă, am recurs la următoare **metodologie**:

- studiul calitativ al competenței parentale (am listat atitudinile pozitive ale părinților pe baza informațiilor din literatura de specialitate şi a informațiilor obținute pe baza metodelor calitative de cercetare);
- elaborarea unui set de itemi (pornind de la o listă de ancore comportamentale);
- consultarea unor experți (8 psihologi/consilieri şcolari şi 4 cadre didactice cu rol de coordonare) pentru analiza itemilor (nivelului de dificultate, capacitatea de discriminare a itemilor, repartiția pe scale); ca urmare, au fost eliminați sau reformulați itemii ambigui;
- selecția şi reformularea ansamblului de itemi şi reținerea celor mai relevanți;
- aplicarea itemilor pe lotul de părinți;
- analiza factorială exploratorie;
- restrângerea numărului de factori şi denumirea factorilor;
- studiul corelațiilor dintre factori.

Studiul pilot (testarea inițială a instrumentului) s-a făcut pe un lot de 30 de subiecți care au fost solicitați să emită aprecieri cu privire la claritatea enunțurilor; ca urmare, au fost realizate câteva ajustări ale itemilor.

În ceea ce privește *analiza de itemi,* s-a calculat indexul de dificultate al itemilor/indexul de andorsare /aprobare ***(item-endorsement index),*** raportând răspunsurile date la un item la numărul total de itemi ai testului, însumând toți indicatorii de dificultate şi raportând la numărul total de itemi. S-au păstrat itemii cu coeficienți cuprinşi între 0,3 şi 0,8.

A fost stabilit *indicele de discriminare* a itemilor (măsura în care un item discriminează între scorurile înalte şi joase ale întregului test, comparând performanța unui item cu performanța din regiunea de sus sau de jos a distribuției pe un continuum al scorurilor). Au fost eliminați sau revizuiți itemii al căror indice de discriminare era mai mic de 0,20 şi păstrați itemii cu coeficienții între 0,20 şi 0,60.

Pentru procesarea datelor, am apelat la *analiza factorială exploratorie*, tehnică folosită cel mai des pentru identificarea simultană a mai multor trăsături. Tehnica a permis reprezentarea corelațiilor posibile între diferiți itemi ai chestionarului, simplificarea matricei corelațiilor, identificarea mai multor dimensiuni aflate la baza factorilor care motivează cea mai mare variantă a punctajelor itemilor obținute de subiecți, eliminarea informației care reprezintă o variație banală, în mare măsură eronată şi specifică itemilor, economia descrierilor. Interesul principal în această etapă nu a fost atât extragerea unor date care să verifice adevărul profilelor individuale, cât obținerea unui număr mare de aplicații pentru a studia o nouă perspectivă a competenței parentale evidențiată în configurațiile factoriale.

Analiza factorială exploratorie a fost aplicată repetat. În prima fază, itemii care s-au dovedit a avea aceeaşi încărcătură

factorială au fost adunați; în faza a doua, s-a aplicat analiza factorială noilor scoruri, ajungându-se, în cele din urmă, la o structură cu cinci factori.

În ceea ce privește *rezultatele*, pe parcursul analizelor exploratorii au fost înregistrate valori ale *comunalității* (procentul din dispersia rezultatelor care este explicat de acțiunea comună a factorilor reținuți) între 0,51 și 0,67, arătând că variabilele sunt influențate de factorii extraşi (peste 0,5); de asemenea, *saturația* (gradul de saturație a variabilelor în fiecare factor reținut) a constituit un indicator de reținere a itemilor (pentru eşantionul nostru literatura de specialitate considerând drept acceptabile saturațiile cu pragurile de peste 0,4 – F.A. Sava, 2004, p. 155).

Gradul de adecvare a eşantionului (studiul valorilor situate pe diagonala matricei a arătat că există un grad acceptabil de adecvare a eșantionului pentru realizarea analizei factoriale în cazul fiecărui factor) s-a testat prin metoda K.M.O. (Kaiser-Meyer-Olkin). Valoarea indicelui K.M.O. (0,61) precum şi nivelul testului de sfericitate Bartlett (20137,128; sign.-0,00) sugerează din start existența unuia sau a mai multor factori comuni, ceea ce justifică aplicarea unei proceduri de reducție factorială.

Calitățile psihometrice ale chestionarului (fidelitate şi validitate)

Pentru a măsura **consistența internă** (estimarea **fidelității** derivată din intercorelările itemilor) a chestionarului care inițial a cuprins 136 de itemi, am calculat coeficientul Cronbach-Alpha. O scală, pentru a fi considerată consistentă, trebuie să atingă o valoare a indicelui Cronbach-alpha cât mai apropiată de 1 (nivelul 0,70 fiind acceptat, prin convenție, ca prag minim); cu toate acestea, unii autori consideră drept acceptabilă şi o valoare de 0,5 în cazul unor scale cu număr redus de itemi – până în 10-15 – situație în care se află şi scalele chestionarului nostru.

Pentru a creşte valoarea indicelui respectiv (şi, astfel, a fidelității) au fost eliminați itemii nepotriviți care fie corelau negativ cu scorul global al scalelor, fie aveau corelații mici până când am observat privind coloana „*alpha if item deleted*”) că prin eliminarea oricărui item nu am obține o valoare mai ridicată a acestuia pentru fiecare scală. În final, chestionarul a rămas cu 81 de itemi dispuşi pe 11 scale, pentru fiecare dintre ele fiind recalculat coeficientul Cronbach-alpha, obținând indici acceptabili din punct de vedere statistic (cel mai mic – 0,61, cel mai mare – 0,82).

Tabelul 8. Date descriptive ale chestionarului

Variabile	M	SD	Alpha	Comunalitate
Cunoaştere	31.52	11.88	.70	.55
Informare	25.21	9.12	.61	.52
Sprijin afectiv	30.48	11.14	.76	.67
Metode educative	34.90	10.12	.82	.62
Gestionare pedepse/recompense	34.64	10.57	.81	.63
Comunicare asertivă	31.19	12.75	.72	.54
Managementul timpului propriu	29.14	8.23	.72	.51
Coordonarea timpului copilului	28.17	9.04	.73	.58
Managementul stresului familial	24.70	8.01	.69	.57
Gestionarea situațiilor de criză personală	27.73	11.94	.77	.51
Gestionarea situațiilor de criză educațională	26.33	11.29	.76	.64

Matricea de corelații dintre variabilele analizate este prezentată în *tabelul nr. 9*. În acest caz, avem corelații pozitive între toate valorile instrumentului.

Tabelul 9. Matricea de corelații între variabile

Coeficientul R	Sprijin afectiv	Manag. stres. fam.	Metode educ.	Com. asertivă	Gest. recompense / pedepse	Cunoaştere	Informare	Manag. timp. propriu	Coord. timp. copil	Gest. sit. criză pers	Gest. sit. criză educat.
Sprijin afectiv	1.000	.345	.386	.398	.381	.216	.273	.195	.248	.066	.313
Manag. stres. fam.	.345	1.000	..244	.264	.129	.223	.312	.243	.198	.235	.317
Metode educ.	.386	.244	1.000	.228	.264	.255	.274	.287	.381	.328	.311
Com. asertivă	.398	.264	.228	1.000	.322	.363	.386	.297	.248	.338	.341
Gest. recompense/ pedepse	.381	.129	.264	.322	1.000	.414	.394	.329	.257	.243	.282
Cunoaştere	.216	.223	.255	.363	.414	1.000	.331	.256	.264	.278	.223
Informare	.273	.312	.274	.389	.394	.331	1.000	.321	.312	.333	.388
Manag. timp. propriu	.195	.243	.287	.297	.329	.256	.321	1.000	.411	.523	.154
Coord. timp. copil	.248	.198	.381	.248	.257	.264	.312	.411	1.000	.277	.231
Gest. sit. criză pers.	.066	.235	.328	.338	.243	.278	.333	.523	.277	1.000	.395
Gest. sit. criză educat.	.313	.317	.3.11	.341	.282	.223	.388	.154	.231	.395	1.000

Validitatea de construct/conceptuală (măsura în care itemii de testare sunt mostre reprezentative ale construcției) a fost în mare parte asigurată prin culegerea informațiilor din literatura de specialitate şi extragerea conduitelor din rezultatele cercetării calitative.

Din analiza factorială se observă că varianta explicată de fiecare factor se distribuie astfel: factorul I – 24,02%; factorul II – 14,49%; factorul III – 9,21%; factorul IV – 7,21 % şi factorul V – 7,07%. Împreună, cei cinci factori explică 62% din variația valorilor analizate, restul de variație pană la 100% rămânând neexplicat de acest model factorial.

După aplicarea procedurii de rotație, se observă o redistribuire a variației explicate de fiecare factor în parte (factorul I – 19,27%; factorul II – 15,31%; factorul III – 12,21%; factorul IV – 9,14% şi factorul V – 8,07 %), în contextul aceleiaşi variații totale (62%). Prin metoda rotației, factorul I pierde din gradul de saturație în favoarea celorlalți.

Datele din *tabelul nr. 10* se referă la soluția factorială inițială (înaintea procedurii de rotație) şi arată lista variabilelor şi contribuția lor la încărcarea fiecăruia dintre factorii selectați (în termeni de corelație).

Datele de mai sus relevă următoarea structură factorială:

- **Factorul I** este compus în principal din variabilele **sprijinire afectivă *şi* managementul stresului familial**;
- **Factorul II** este compus în principal din variabilele **metode educative**, **comunicare asertivă** şi **gestionare recompense/pedepse**;
- **Factorul III** este compus în principal din variabilele **cunoaştere** şi **informare**;
- **Factorul IV** este compus în principal din variabilele **managementul timpului propriu** şi **coordonarea timpului copilului**;
- **Factorul V** este compus în principal din variabilele **gestiunea situațiilor de criză personală** şi **gestiunea situațiilor de criză educațională**.

Tabelul 10. Soluția factorială inițială (înaintea procedurii de rotație)

	Component				
	1	2	3	4	5
Sprijin afectiv	.758	-.108	.268	.206	.340
Manag. stres.fam.	.752	.225	.597	.166	.407
Metode educ.	.747	.356	.238	-.114	.342
Com. asertivă	.733	.499	-.154	.203	.284
Gest. recompense/pedepse	.712	.321	.295	.185	-.138
Cunoaștere	.710	.542	.347	.579	.579
Informare	.698	.258	-.176	.483	.536
Manag. timp propriu	.685	.387	.357	-.324	.552
Coord. timp. copil	.666	.265	.348	.497	.441
Gest. sit. criză pers.	.537	.345	.357	.503	.537
Gest. sit. criză educat.	.441	.298	.345	.594	-.234

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 5 components extracted

Tabelul 11. Datele după rotația factorilor

	Component				
	1	2	3	4	5
Sprijin afectiv	.745	.328	.354	.259	.367
Manag. stres.fam.	.741	.565	.298	.369	.541
Metode educ.	.565	.723	.469	.358	.325
Com. asertivă	.524	.781	.397	.458	.325
Gest. recompense/pedepse	.284	.627	.527	.354	.128
Cunoaștere	.368	.120	.656	.541	.358
Informare	.456	.221	.684	.454	.459
Manag. timp propriu	.548	.328	.462	.758	.354
Coord. timp. copil	.135	.586	.358	.723	.599
Gest. sit. criză pers.	.492	.102	.374	.422	.632
Gest. sit. criză educat.	.354	.384	.465	.456	.692

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

Studiind semnificația psihologică şi educațională a componentelor fiecărui factor din tabelul nr.11, am propus următoarele **denumiri**:

- **Factorul I** (saturat în variabilele **sprijinire afectivă** şi **managementul stresului familial**) a fost denumit **suport afectiv şi managementul stresului**;

- **Factorul II** (saturat în variabilele **metode educative**, **comunicare asertivă** şi **gestionare recompense/pedepse**) a fost denumit **disciplinare**;

- **Factorul III** (saturat în variabilele **cunoaştere** şi **informare**) a fost denumit **cunoaştere**;

- **Factorul IV** (saturat în variabilele **managementul timpului propriu** şi **coordonarea timpului copilului**) a fost denumit **managementul timpului**;

- **Factorul V** (saturat în variabilele **gestiunea situațiilor de criză personală** şi **gestiunea situațiilor de criză educațională**) a fost denumit **managementul situațiilor de criză**.

În baza informațiilor statistice relevate, am elaborat un **model factorial al competenței parentale; acesta** conține cinci factori.

Factorul **cunoaştere** – vizează abilitatea părintelui de a cunoaşte, în funcție de etapele de vârstă ale copilului, nivelul de dezvoltare psihosocială a acestuia (caracteristicile sistemului de gândire şi ale capacității de înțelegere, cele ale sistemului socioafectiv şi volitiv, trăsăturile temperamentale şi nivelul de formare a caracterului) şi, pe baza acestei cunoaşteri, de a-şi explica reacțiile copilului; constituie un prim pas în direcția înțelegerii nevoilor copilului şi formulării unor răspunsuri adecvate acestora, în sensul stabilirii unor metode optime de relaționare şi educare, astfel încât copilul să fie susținut în depăşirea problemelor bio-psiho-sociale specifice etapei de vârstă.

Factorul **suport afectiv şi managementul stresului** – implică abilitatea părintelui de a cunoaşte şi a utiliza modalităţi eficiente atât de prevenire, cât şi de coping al stresului din familie; presupune gestionarea situaţiilor tensionale, oferirea activă a unui suport afectiv (ajutând copilul să-şi gestioneze emoţiile negative), depăşirea divergenţelor dintre soţi în ceea ce priveşte abordarea diferitelor situaţii din viaţa copilului (activităţile şi acţiunile sale, atitudinile, conduita, regulile şi normele pe care trebuie să şi le însuşească, sarcinile, reuşitele şi dificultăţile cu care se confruntă), evitarea transpunerii stresului profesional şi a celui determinat de situaţia socială şi financiară în atmosfera familială şi, nu în ultimul rând, gestionarea manierei în care toate aceste elemente afectează mediul general în care se produce educarea şi dezvoltarea personalităţii copilului.

Factorul **disciplinare** – reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv şi eficient (utilizând mijloace adaptate etapei de vârstă şi dezvoltare a copilului) în vederea dirijării optime a procesului de învăţare a regulilor sociale şi a normelor morale; implică gestionarea adecvată (în conformitate cu natura, frecvenţa şi intensitatea conduitelor copilului) a regimului de recompensă şi pedeapsă, permiţând, totodată, dezvoltarea tuturor potenţialităţilor unei personalităţi armonioase.

Factorul **managementul timpului** – relevă, pe de-o parte, abilitatea părintelui de a determina calitatea şi cantitatea timpului petrecut cu propriul copil şi, pe de altă parte, capacitatea sa de a coordona / dirija timpul copilului, în sensul echilibrării relaţiei activitate-repaus activ, de a-l îndruma în realizarea programului de lecţii, de a crea contexte familiale la care copilul să participe (şi care, răspunzând nevoii copilului de a învăţa şi de a căuta noul, să constituie un prilej pentru asimilarea spontană a unor norme, exersarea unor abilităţi practice, stimularea ataşamentului, a cooperării şi a respectului în familie), cât şi prin orientarea copilului către diverse surse de divertisment

cu valenţe educative: piese de teatru, filme şi lecturi (care să contribuie la stimularea gândirii critice şi creatoare, dezvoltarea simţului estetic, însuşirea unor repere cultural-artistice) şi, de asemenea, să susţină inserţia socială a copilului.

Factorul **managementul crizelor** – reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun leader, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depăşind situațiile de criză educațională (dificultăți ce țin de performanţele şcolare, de înțelegerea unei discipline de studiu şi rezolvarea lecţiilor / temelor propuse în cadrul acesteia de relația problematică – din perspectiva educației – cu grupul de colegi) sau de natură personală (situații problematice apărute în / generate de grupul de prieteni, tulburări ale imaginii de sine şi dezvoltarea unor complexe de inferioritate sau superioritate); aplicată eficient, această abilitate a părintelui determină dezvoltarea capacităților copilului, din punct de vedere al gândirii critice şi raționale, al celei creatoare, precum şi din cel al perseverenței în rezolvarea de probleme (Simona Maria Glăveanu, 2009a).

Acest sistem de factori ai competenței parentale reprezintă un etalon ideal al conduitei de interacțiune părinte-copil; realitatea dovedeşte, (prin datele statistice oferite de diverşi autori), că, dincolo de acest nivel, competența parentală cunoaşte variații şi abateri drastice. Fiecare dintre factori (şi competența parentală în ansamblu) este susținut de anumite trăsături de personalitate, de specificul situațiilor apărute în experiența de viață a părintelui şi, mai ales, de interacțiunea dintre acestea.

3. Variația competenței parentale în funcție de particularități socio-demografice

a) Relația competență parentală şi gen

Investigarea varianței competenței parentale raportate la gen a fost realizată prin testul t pentru eşantioane independente

(datele sunt prezentate în *tabelul nr.12*). Primul tabel oferă date descriptive despre cele două grupuri de părinți (femei şi bărbați) cu privire la competența parentală şi permite identificarea unei diferențe între mediile lor – femeile având un nivel mai ridicat al competenței parentale (M=305,41) decât bărbații (M=298,69) şi, totodată, o diferență mare între numărul de subiecți din cele două grupuri (485 de femei față de 50 de bărbați).

Studiind rezultatele testului t din cel de-al doilea tabel pentru situația asumării omogenității varianței (Levene's Test for Equality of Variances), se remarcă faptul că ele au un prag de semnificație de 0,681 (mai mare, deci, de 0,05) pentru distribuția F la testul Levene. Ca urmare, vom lua în calcul valorile lui t de pe primul rând (t=-8,427; df=533; sig.=0,51) care relevă că, deşi există o diferență între părinți raportată la gen, aceasta nu este semnificativă statistic.

Aceste rezultate trebuie interpretate cu prudență întrucât, în cadrul acestei cercetări, volumul de subiecți repartizați în cele două grupuri nu numai că nu este egal, ci este chiar puternic disproproționat, ceea ce poate afecta veridicitatea rezultatelor obținute. De aceea, ne putem aştepta ca, în condițiile unui volum relativ egal de subiecți, să rezulte diferențe semnificative din punct de vedere statistic între cele două grupuri (deşi va continua să existe şi posibilitatea ca astfel de diferențe să nu apară).

Este indicat să ținem cont şi de faptul că subiecții cercetării au fost selecționați pe bază de voluntariat, iar numărul redus de tați participanți poate fi un element important în analiza competenței parentale raportată la gen, fireşte că nu putem trage o concluzie certă bazându-ne doar pe acest considerent. Rezultatele studiului nostru reprezintă un punct de plecare către alte cercetări care să clarifice multitudinea factorilor (şi a interacțiunilor dintre aceştia) de care depinde participarea redusă a taților la studiu.

Tabelul 12. Competența parentală raportată la gen

T-Test

Group statistics

	Gen	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Competența parentală	Feminin	485	305,41	38,12	29,51
	Masculin	50	298,69	41,37	34,55

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Competența parentală	Equal variances assumed	,238	,681	-8,427	533	,051	-12,41	8,92	-23,68	-,39
	Equal variances not assumed			-8,427	532,419	,051	-12,41	8,92	-23,68	-9,17E-01

În literatura de specialitate întâlnim autori precum G.G. Fein care, în urma cercetărilor, descoperă că tatăl îşi îndeplineşte rolul parental prin asigurarea unui nivel corespunzător al veniturilor, lăsând mama să se implice activ în tot ce ține de îngrijirea şi educația copilului (G.G. Fein *apud* Fr. de Singly, 1996).

J. Kellerhals şi Cléopâtre Montandon (1991, *apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) apreciază că tații sunt mai implicați în susținerea activităților de *loisir*, a *hobby*-urilor copiilor, pe când mamele acordă atenție sporită modului în care aceştia îşi îndeplinesc atribuțiile şcolare.

În majoritatea studiilor circumscrise psihologiei familiei, rolul parental al tatălui a fost ignorat sau cel puțin diminuat în raport cu cel al mamei, astfel perpetuându-se ideea că educarea intrafamilială a copilului revine preponderent (deşi nu în exclusivitate) mamei (tatăl intervenind doar atunci când se ivesc probleme dificile). Elisabeta Stănciulescu (1997) indică faptul că, în Statele Unite ale Americii, C. Benson a constatat (încă din 1968) un raport de 15 la 1 între studiile dedicate relației copilului cu mama şi, respectiv, cele ce investighează relația tată-copil. Situația nu este surprinzătoare şi se regăseşte în majoritatea statelor lumii, maternitatea fiind pretutindeni apreciată ca mult mai importantă educativ decât paternitatea, reflectându-se corespunzător literatura de specialitate.

Se presupune că aceasta se înscrie în pattern-urile psihoistorice ale aşteptărilor sociale în care tații sunt mai puțin sensibili decât mamele şi au un rol mai puțin activ în creşterea şi instruirea copilului;analiza bugetelor de timp ale bărbaților şi femeilor (instrument utilizat în mod obişnuit pentru a pune în evidență diferențele în gestiunea timpului) nu lasă nici un echivoc: în toate categoriile sociale, bărbații alocă educației copiilor durate mult mai mici decât femeile (Martine Segalen, 1981).

Astfel, teza unei slabe implicări paterne este larg împărtăşită: taţii intervin direct în reglarea comportamentului copiilor de două ori mai puţin decât mamele, iar, atunci când o fac, intervenţia lor este mai mult normativă, constând în a comenta, în a impune, a permite sau a interzice o activitate, a explica principii morale etc.; puţini sunt cei care urmăresc efectiv şi sistematic activitatea copilului şi o susţin emoţional (Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Pe aceeaşi direcţie, cercetările lui M. Boroş (1992) susţin că ataşamentul şi relaţiile care se stabilesc între părinţi şi copii influenţează, pe de-o parte, dezvoltarea socială, emoţională şi intelectuală (se apreciază că taţii stimulează mai mult decât mamele dezvoltarea cognitivă), iar, pe de altă parte, elaborarea şi formarea comportamentului de rol specific genului.

b) Competenţa parentală în funcţie de nivelul de vârstă

Luând în calcul stadiile vieţii familiale şi particularităţile acestora, urmând studiile Ursulei Şchiopu şi E. Verza (1997), am investigat dacă există diferenţe semnificative statistic în privinţa competenţei parentale între părinţii aflaţi în cicluri de vârstă diferite, aplicând procedura Anova (one way).

Conform rezultatului testului F (44,65 pentru un prag p=0,001 şi df=534) şi a celui al testului Levene (41,59 pentru p=0,52, ce conferă omogenitate varianţei) pentru care luăm în calcul valorile la Post-Hoc Bonferroni (pentru a elimina riscul acumulării de eroare de tip I apărută în general din comparaţiile repetate dintre mediile a mai mult de două grupuri) care sunt semnificative în cazul nostru la p=0,001, constatăm că există diferenţe puternic semnificative statistic între părinţii repartizaţi pe categorii de vârstă.

În urma analizei rezultatelor (prezentate în *tabelul nr.13*) observăm că media cea mai ridicată la scorul competenței parentale (M=348,11; SD=106,12) este obținută de părinții cu vârsta între 36 şi 39 de ani (N=176), şi de cei cu vârsta între 25 şi 35 de ani (N=89, M=275,34 şi SD=95,88).

Tabelul 13. Relația competență parentală şi vârstă

Vârsta	Competența parentală							
	N	Mean	Std. Deviation	Levene	p	df	F	p
25-35	89	275,34	95,88	41,59	0,52	534 Between groups= 4 Within groups=530	44,65	0,001
36-39	176	348,11	106,12					
40-45	128	246,89	97,25					
46-55	125	217,28	91,47					
56-65	17	205,41	87,33					

Aceştia au fost urmați de părinții cu vârsta între 40-45 de ani (N=128, M=217,28; SD=91,47) care au obținut scoruri medii şi de cei cu vârsta între 46 şi 55 de ani (N=125, M=217,28 şi SD=91,47); părinții cu vârsta între 56-65 au avut scorurile cele mai scăzute (N=17, M=205,41; SD=89,33).

Obținerea celui mai ridicat scor la competență parentală de către părinții cu vârsta între 36 şi 39 de ani era de aşteptat, ținând cont de particularitățile specifice, la nivel de medie, ale acestei perioade – trăirea unei stabilizări familiale şi a unei recunoşteri profesionale, manifestarea deplină a trăsăturilor personalității mature precum ataşamentul pentru viața de familie, toleranța la frustrare, autocontrolul şi centrarea pe problemă (G.W. Allport, 1991). Alți autori (Ursula Şchiopu şi E. Verza, 1997) includ această perioadă de vârstă, alături de cea între 40 şi 45 de ani, în *perioada adultă precoce*, atrăgând

atenţia asupra rolului parental încărcat, presat de rolurile profesionale absorbante şi vectorul erodării intimităţii care, corelată cu alte evoluţii biologice, poate determina apariţia unor crize maritale. În literatura de specialitate, perioada între 40 şi 45 de ani este impregnată de criza vârstei mijlocii, manifestată prin tensiuni, indispoziţii, iritabilitate şi anxietate cu substrat biologic şi hormonal (M. Zlate, 2002); la această vârstă cerinţa de schimbare, la nivel de medie, este atât de mare încât omul îşi schimbă măcar slujba sau locuinţa, ajungând chiar şi la partenerul de viaţă. Din acest motiv am şi ales ca, în cadrul cercetării noastre, să segmentăm perioada adultă precoce în două categorii (*părinţii cu vârsta între 36 şi 39 de ani* şi *cei cu vârsta între 40 şi 45 de ani*).

Scorul scăzut la competenţă parentală al părinţilor din categoria de vârstă 40-45 de ani poate fi explicat prin traversarea acestei crize a vârstei mijlocii, însă poate fi asociat şi cu efortul pentru eficienţa profesională şi extinderea responsabilităţilor, precum şi cu diverse alte probleme de viaţă (este perioada în care se îndeplineşte, de obicei, un triplu rol familial – de părinte, soţ şi fii, astfel încât îngrijirea propriilor părinţi se intersectează cu celelalte activităţi etc.).

Rezultatul ridicat la competenţă parentală al părinţilor cu vârsta între 25 şi 35 de ani (perioadă denumită de Ursula Şchiopu şi E. Verza, *tinereţe*) este explicat de o serie de caracteristici ale etapei: în această perioadă predomină un înalt nivel energetic şi de adaptare, gândirea profundă, sistematică şi riguroasă, cu premise biopsihosociale de construire şi manifestare a personalităţii mature; cu toate acestea, debutul profesional poate predispune la o serie de dificultăţi legate de găsirea şi menţinerea unui loc de muncă, de valorificarea potenţialităţilor sau de suprasolicitarea profesională – situaţii

ce pot influența în sens negativ cantitatea şi calitatea timpului petrecut cu copilul.

Părinții cu vârsta între 46 şi 55 de ani (*perioada adultă mijlocie*) au obținut scoruri reduse la competență parentală, deşi, în plan general, la această vârstă se întâlneşte o bogată experiență de viață şi o situație materială mai bună decât în perioadele de vârstă anterioare, iar, în situația în care copilul şcolar mic are frați mai mari, părinții dispun şi de o experiență practică ce i-ar putea ajuta să relaționeze eficient cu copilul. Dincolo de asemenea aspecte, Ursula Şchiopu şi E. Verza descriu acest ciclu de viață ca fiind caracterizat de tensiuni pe dimensiunea rolurilor parentale şi de fragilizarea sănătății, de probleme determinate de comparațiile între scopurile proprii fixate în viață şi realizările în fapt, ce pot conduce la trăirea unor sentimente de împlinire sau, în cazul unor discrepanțe survenite între acestea, la crize semnificative şi instabilitate psihoafectivă; toate aceste manifestări sunt incluse de R. Newton (1978) în tabloul apariției etapei de menopauză la femei şi andropauză la bărbați, ceea ce îmbogățeşte argumentele pentru rezultatele cercetării noastre.

Scorul scăzut la competență parentală al părinților cu vârsta între 56 şi 65 de ani (situați în *perioada adultă tardivă*) poate fi explicat, de asemenea, în corelație cu determinantele etapei de vârstă şi anume apariția preocupărilor legate de pensionare (generatoare de frustrare, insecuritate şi marginalizare) şi de întreținerea sănătății, modificarea intereselor şi a relațiilor interpersonale etc., întâlnindu-se o frecvență mai mare a tulburărilor de tipul cefalee, astenie, insomnie ş.a..

Trebuie amintit că rezultatele obținute de această categorie nu se extind la nivelul întregului concept de competență

parentală; ne referim strict la competența parentală *în relație cu copilul de vârstă şcolară mică* (ținînd cont şi de caracteristicile acestuia, conform etapei de dezvoltare), iar interacțiunea dintre particularitățile de vârstă ale celor doi actori implicați (părinte şi copil) este de natură să justifice fenomenul, evident în contextul factorilor de mediu.

c) Starea civilă – factor mediator în competența parentală

Analiza de varianță unifactorială a arătat diferențe semnificative în materie de competență parentală între părinți diferențiați după starea civilă în şapte categorii (căsătoriți cu celălalt părinte al copilului, căsătoriți cu altcineva, necăsătoriți, divorțați, văduvi, aflați într-un cuplu consensual cu celălalt părinte, aflați într-un cuplu consensual cu altcineva) la F=49,27, p=0,004 şi df=534. Testului Levene (47,13 la p=0,001) sugerează lipsa de omogenitate a varianței; ca urmare, în interpretare ne raportăm la valorile Post-Hoc Tamhane (semnificative, în cazul nostru, la p=0,001).

Datele statistice (prezentate în *tabelul nr. 14*) relevă următoarele rezultate: părinții căsătoriți cu celălalt părinte al copilului (N=156) au cel mai ridicat scor la competența parentală (M=311,87; SD=105,96), urmați de cei care conviețuiesc în forma cuplului consensual cu celălalt părinte al copilului (N=86, M=307,45; SD=104,12); imediat după aceştia se situează cei care sunt căsătoriți cu altcineva (N=75, M=256,31; SD=94,14) şi părinții necăsătoriți (N=31, M=238,54; SD=87,29), urmând, în ordine descendentă a scorului, părinții divorțați (N=109, M=229,17; SD=84,78), cei care sunt văduvi (N=8, M=211,29; SD=82,56) şi cei care formează un cuplu consensual cu altcineva decât celălalt părinte al copilului (N=70, M=112,71; SD=74,13).

Scorul ridicat la competență parentală al părinților căsătoriți şi al celor care conviețuiesc în forma cuplului consensual nu reflectă univoc relația de cauzalitate dintre starea civilă şi această calitate a părinților, ci trebuie interpretat dintr-o perspectivă sistemică în care se pune accent pe implicare comună şi colaborare în exercitarea eficientă a rolurilor parentale.

Tabelul 14. Relația competență parentală şi starea civilă

Starea civilă	**Competența parentală**							
	N	**Mean**	**Std. Deviation**	**Levene**	**p**	**df**	**F**	**p**
Căsătorit cu părintele copilului	156	311,87	105,96	47,13	0,001	534 Between groups =6 Within groups =528	49,27	0,004
Căsătorit cu altcineva	75	256,31	94,14					
Necăsătorit	31	238,54	87,29					
Divorțat	109	229,17	84,78					
Văduv	8	211,29	82,56					
Cuplu consensual cu părintele copilului	86	307,45	104,12					
Cuplu consensual cu altcineva	70	112,71	74,13					

De asemenea, putem considera ca fiind o premisă a competenței parentale chiar disponibilitatea părinților de a participa la studii şi programe formative destinate ameliorării/ eficientizării relației părinți-copii.

Pe aceeaşi direcție se regăseşte şi cercetarea lui M. Boroş (1992) ce concluzionează că transformarea copilului într-un adult integrat social necesită, de obicei, acțiunea corelată şi bine orientată a ambilor părinți, iar tipul de relații stabilit între părinți şi între aceştia şi copil, influențează atât dezvoltarea socio-emoțională şi intelectuală a copilului, cât şi adoptarea gen-rolului specific. Practic, acțiunea educativă corelată şi bine orientată a părinților reprezintă o premisă a formării unui adult apt a se integra între semenii săi, deoarece această formare este un proces complex, supus acțiunii unui număr considerabil de factori.

Totuşi, nu trebuie ignorat faptul că sunt cazuri în care părinții coabitează şi sunt căsătoriți formal dar fără efecte pozitive asupra nivelului lor de participare/implicare în viața copilului şi în procesul de educare a acestuia; mai mult, între cei doi părinți pot exista stări tensionale materializate prin conflicte frecvente (ce reverberează şi asupra relației cu copilul).

Rezultatele reduse la competența parentală obținute de părinții singuri (necăsătoriți, divorțați şi văduvi) reflectă realități particulare ale structurii familiei.

În familiile monoparentale există tensiuni semnificative în ceea ce priveşte distribuția rolurilor parentale; practic, cu excepția cazului părinților văduvi (care trebuie să îşi asume exclusiv ambele roluri), părintele prezent în mod cotidian în viața copilului va fi cel ce va exercita propriu-zis îndatoririle specifice (deşi şi celălalt părinte trebuie – la modul ideal – să se implice în creşterea şi educarea copilului). Ca urmare, competența parentală a „părintelui prezent" va trebui să înregistreze o

creştere cantitativă şi o modificare calitativă, pentru a putea suplini eficient absenţei partenerului – de exemplu, o mamă singură va suplini din rolurile predilecte ale tatălui, acţionând mai rece şi mai sever faţă de copil şi va fi implicată în mai multe activităţi profesionale/extrafamiliale, diminuând cantitativ timpul petrecut cu copilul, iar un tată singur îşi va asuma responsabilităţi casnice suplimentare şi va trebui să asigure o susţinere emoţională mai accentuată copilului.

În plus, părinţii de ambele sexe îşi vor modifica percepţia asupra copilului, considerându-l un fel de „semi-partener" de viaţă: mama va solicita copilului susţinere emoţională şi îndeplinirea unor roluri specifice tatălui, mai ales dacă cel mic este băiat (Elisabeta Stănciulescu, 1997), iar tatăl va manifesta tendinţa de a delega unele sarcini casnice către copii (îndeosebi către cei de gen feminin) (G.L. Greif, 1985 *apud* Iolanda Mitrofan şi Diana Vasile, 2001).

Un alt tip de tensiune specifică familiilor monoparentale rezultate prin divorţ vizează desfăşurarea efectivă a separării părinţilor, proces deseori însoţit de scene de violenţă verbală şi fizică între parteneri (şi, uneori, şi în cadrul relaţiei părinţi-copil). Caracterul traumatic al acestui eveniment este apreciat de Elizabeth VanDenBerghe (2000) şi E. şi Laura Tihan (2004) drept atât de pregnant, încât constituie, de multe ori, o cauză a tulburărilor psihice şi comportamentale ale copilului, ce pot merge până la delincvenţă.

În concluzie, după cum subliniază Monique G.V. Morval şi G. Biron (1993), precum şi Wendy McCord (1994 *apud* Iolanda Mitrofan, 2003), componenta calitativă a prezenţei părintelui în viaţa copilului; cu alte cuvinte, modul de interacţiune şi tipul de relaţie stabilit între fiecare dintre părinţi şi copil este mai important decât prezenţa efectivă şi zilnică a ambilor părinţi în viaţa copilului.

d) Situația materială – vector în dinamica competenței parentale

Relația dintre situația materială a părinților şi nivelul competenței parentale a fost supusă analizei pe baza procedeului Anova (one way). Diferențele identificate între cele patru categorii de părinți (create în funcție de situația materială – precară, medie, bună, foarte bună) sunt semnificative statistic, întrucât la testul F a fost obținut un rezultat de 51,34 pentru un prag de 0,004 (df=534), iar la testul Levene s-a înregistrat un rezultat de 48,75 la p=0,64 (ceea ce dovedeşte omogenitatea varianței şi, ca urmare, permițând luarea în considerare a valorilor la Post-Hoc Bonferroni, semnificative la p=0,001).

După interpretarea datelor statistice, tragem următoarea concluzie: părinții cu o situație materială bună (N=294) au cel mai ridicat scor în ceea ce priveşte competența parentală (M=347,54; SD=128,95), fiind urmați de cei cu situație medie (N=165, M=304,12; SD=116,03) şi de cei cu situație foarte bună (N=47, M=212,88; SD=59,57). Scorul cel mai scăzut este regăsit la părinții cu situație materială precară (N=29, M=199,71; SD=43,98) (rezultate prezentate în *tabelul nr. 15*).

Rezultatele noastre confirmă datele cercetărilor realizate de J. Kellerhals şi L. Roussel (1987), autorii respectivi semnalând faptul că situațiile socioeconomice dificile, lipsa susținerii financiare îndestulătoare, sărăcia etc. determină dificultăți în îndeplinirea rolurilor parentale într-o manieră prielnică dezvoltării personalității copilului (Ecaterina Vrăşmaş, 2002). De asemenea, poziționarea în studiul nostru a subiecților cu o situație materială pe care o apreciază drept foarte bună în dreptul nivelului mediu al competenței parentale, este explicabilă, de exemplu, prin constatările lui E. Fischbein care

afirma (în 1970) că părinții cu resurse financiare foarte ridicate oferă îngrijiri în exces.

Tabelul 15. Relația dintre competența parentală şi situația materială

Situația materială	Competența parentală							
	N	Mean	Std. Deviation	Levene	p	df	F	p
Precară	29	199,71	43,98	48,75	0,64	534 Between groups=3 Within groups=531	51,34	0,004
Medie	165	304,12	116,03					
Bună	294	347,54	128,95					
Foarte bună	47	212,88	59,57					

Astfel ei riscă să blocheze dezvoltarea autonomiei, inițiativei şi ingeniozității copilului în rezolvarea problemelor cu care se confruntă, găsirea unor soluții la problemele sale; personalitatea copilului ar putea evolua spre timiditate, lipsă de curaj şi evitare a dificultăților sau, dimpotrivă, spre agresivitate, încăpățânare şi un caracter exagerat de pretenții.

Menționăm, totuşi, faptul că acest gen de constatări nu poate fi aplicat la un mod general şi exhaustiv, fiind influențat de existența altor factori: aspirațiile părinților, genul de cultură, nivelul lor de maturitate emoțională, temperamentul şi inteligența copilului etc. Ca urmare, dacă atenția excesivă a părinților cu o foarte bună situație materială se îndreaptă asupra unui copil cu un temperament echilibrat, cu o inteligență superioară şi astfel, cu performanțe şcolare, este probabil că acesta din urmă va prelua strictul necesar pentru dezvoltarea propriei personalități.

De remarcat că toate aceste diferențe (chiar şi cele care nu sunt statistic semnificative) existente între părinți grupați în

categorii socio-demografice necesită a nu fi considerate într-o manieră exhaustivă (ce ar reprezenta o abordare eronată, având în vedere că interpretarea lor independentă are o valoare limitată), ci în termeni de corelație cu alte informații ce țin de interacțiunea factorilor psihosociali cu particularitățile de mediu.

e) Nivelul de instruire – factor în funcționalitatea competenței parentale

Compararea prin procedura Anova (one way) a scorurilor obținute la competența parentală de către părinți (încadrați, după nivelul de studii, în șase categorii – școală profesională, liceu, cursuri postliceale, studii universitare, postuniversitare/ masterat, școală doctorală) a condus la rezultate edificatoare.

Conform interpretării statistice a datelor, părinții cu studii universitare dispun de cel mai ridicat scor al competenței parentale (N=126, M=303,78; SD=116,97), pe locul al doilea fiind cei cu studii postuniversitare/master (N=29, M=296,43; SD=129,37); aceştia sunt urmați de cei cu studii postliceale (N=123, M=296,38; SD=86,85), cei care au absolvit liceul (N=184, M=294,46; SD=86,90) şi cei cu studii doctorale (N=3, M=294,44; SD=34,16). Cele mai scăzute scoruri se înregistrează în cazul părinților care au absolvit şcoli profesionale (N=70, M=112,34; SD=21,59)(rezultate prezentate în *tabelul nr. 16*).

Testul F are valoarea 47,98 la un prag p=0,07, deci mai mare decât 0,05 (pragul limită al semnificației) şi, ca urmare, putem afirma că, deşi există diferențe ale competenței parentale legate de nivelul de studii, acestea nu sunt semnificative statistic şi se datorează (probabil) unor factori de natură personală.

Cu toate acestea, rezultatele noastre cu privire la relația dintre nivelul ridicat al competenței parentale şi studiile superioare şi, respectiv, dintre nivelul redus al acestei trăsături şi studiile de nivel scăzut ale părinților tind să fie în acord cu o serie de cercetări consacrate în literatura de specialitate.

P. Bourdieu (1974), Annick Percheron (1981) şi M.L. Kohn (1989) au evidențiat faptul că gradul de instruire şi educare al părinților determină diferențe în ceea ce priveşte valorile furnizate copiilor; dacă părinții dispun de o instrucție de nivel superior, ei vor valoriza autonomia, stăpânirea de sine, imaginația şi creativitatea copiilor („sindromul de reuşită"), în timp ce părinții cu un nivel scăzut al studiilor vor aprecia ordinea, obediența, respectul față de vârstă, capacitatea de a evita problemele („sindromul eşecului").

Tabelul 16. Relația competență parentală şi nivelul de instruire

Nivelul de instruire	**Competența parentală**							
	N	**Mean**	**Std. Deviation**	**Levene**	**p**	**df**	**F**	**p**
Şcoală profesională	70	112,34	21,59	45,67	0,06	534 Between groups = 5 Within groups =529	47,98	0,07
Liceu	184	294,46	86,90					
Cursuri post-liceale	123	296,38	86,85					
Cursuri universitare	126	303,78	116,97					
Cursuri post-universitare/ Masterat	29	296,43	129,37					
Şcoală doctorală	3	294,44	34,16					

De asemenea, P. Bourdieu şi J.C. Passeron au remarcat (în 1964) că părinții francezi cu o instruire de nivel superior aplicau o concepție educativă definită printr-o anumită îngăduință (ce permitea dezvoltarea liberă a identității şi personalității copiilor), cei cu studii medii – un sistem educativ bazat pe rigoare, iar cei cu studii de nivel scăzut – o educație similară, în aparență, îngăduinței manifestate de părinții de la polul opus, dar diferită prin aceea că reprezenta o expresie mai degrabă a indiferenței şi a absenței unor planuri educative propriu-zise.

Pe de altă parte, în Statele Unite ale Americii, U. Bronfenbrenner (1979) constată că familiile compuse din părinți cu studii medii aveau aşteptări şi ambiții mai înalte pentru copiii lor şi recurgeau predominant la un stil educativ bazat pe toleranță, explicații raționale şi culpabilizarea ocazională a copilului, fără a utiliza sancțiuni fizice. Deosebirile dintre constatările autorului menționat şi cele ale lui P. Bourdieu şi J.C. Passeron pot fi explicate printr-o multitudine de factori printre care un rol hotărâtor îl au, evident, diferențele socio-culturale dintre cele două societăți investigate.

Relația dintre competența parentală scăzută şi studiile doctorale (deşi rezultatul este nesemnificativ statistic) ar putea să fie explicată prin existența unui număr redus de subiecți (N=3) care constituie categoria, precum şi de alte particularități ale părinților respectivi – existența unei situații de viață defavorizante (boală, decesul unui apropiat/membru al familiei, divorț recent etc.) sau manifestarea unui stres profesional ridicat la cote înalte sub forma fenomenului de „burnout” (de epuizare fizică şi psihică accentuată, corelată cu tulburări biologice şi de adaptare) – care ar putea fi în relație de covarianță cu rezultatul obținut de noi, posibil de confirmat prin cercetări ulterioare, inclusiv de factură calitativă.

Trebuie menționat faptul că există o probabilitate ridicată ca, pe măsură ce creşte nivelul de studii, să devină tot mai pregnante aspirațiile indivizilor de a avea succes în cariera profesională.

Studiile care vizează impactul carierei profesionale asupra calității şi abilităților parentale au demonstrat o relație între implicarea puternică în carieră şi afectarea rolurilor familiale/ parentale în sensul neglijării copilului (E. Fischbein, 1970; P. Osterrich, 1973; H.G. Ginott, 2006; J. Gray, 2008; Lise Bourbeau, 2009). De asemenea, o intensitate ridicată a conflictului muncă – familie este asociată cu un nivel înalt al nevrotismului (Hannelore Baier şi Cornelia Schlarb, 2000; A.Z. Stoeva, R.K. Chiu şi J.H. Greenhaus, 2002 *apud* N. Bogatu, 2002), îndeosebi în cazul mamelor de vârstă tânără.

Deşi datele menționate arată existența unei relații între implicarea profesională a părinților şi un timp redus petrecut împreună cu copilul, nu putem afirma în mod tranşant că timpul petrecut cu copilul creşte direct proporțional cu nivelul de competență parentală; mai degrabă, aceasta din urmă asigură (alături de alte caracteristici personale ale părintelui) calitatea respectivului interval de timp şi a acțiunilor derulate împreună cu copilul.

O dovadă în acest sens este şi concepția altor autori, precum Carmen Ciofu (2004) care semnalează faptul că inserția socio-profesională redusă a părinților (locuri de muncă instabile, şomaj etc.) corelează cu o atmosferă conflictuală în sânul familiei, ce determină creşterea posibilității de a utiliza violența în relația cu celălalt părinte/cu copilul şi, prin urmare, diminuează major beneficiile creşterii disponibilității părintelui de a petrece intervale consistente de timp împreună cu copilul.

f) Competența parentală în raport cu numărul de copii

Rezultatele statistice obținute în urma aplicării procedurii de *analiză de varianță unifactorială* au demonstrat că, deşi există diferențe sub raportul competenței parentale între cele patru categorii de părinți (cu unul, doi, trei sau mai mulți copii), acestea nu sunt semnificative statistic (F=57,86, p=0,11 şi df=534, iar rezultatul testului Levene este 44,25 la p=0,001, ceea ce sugerează lipsa de omogenitate a varianței).

Cu toate acestea, se remarcă faptul că părinții cu doi copii (N=268) au cel mai ridicat scor la competența parentală (M=301,24; SD=103,32) fiind urmați, în ordine descrescătoare, de părinții cu un singur copil (N=147), care au obținut o medie de 298,57 (SD=97,61), cei cu trei copii (N=81, M=296,83; SD=94,56) şi, în cele din urmă, cei cu mai mult de trei copii (N=39, M=279,74; SD=91,48) (rezultate prezentate în *tabelul nr.17*).

Deşi ne aşteptam ca părinții care au doi sau mai mulți copii să dispună de un nivel crescut (şi semnificativ din punct de vedere statistic) al competenței parentale, datele concrete ale cercetării noastre nu susțin această prezumție; acest aspect dovedeşte existența unei mari variabilități a relațiilor părinți-copii, determinată de interacțiunea particularităților ambilor, modelate de caracteristicile mediului. Astfel, experiența dobândită de părinte în abordarea eficientă a unor situații specifice unui anumit copil va putea fi utilizată cel mult parțial în relație cu următorul copil, acesta având alte caracteristici psihosociale şi fiind supus unor solicitări diferite ale mediului.

Pe de altă parte, instrumentul de evaluare a competenței parentale nu conține itemi care să descrie în mod explicit atitudinile parentale față de interacțiunea dintre copii şi nici conduitele adoptate de părinți pentru gestionarea problematicii de relaționare dintre frați.

Tabelul 17. Competența parentală raportată la numărul de copii

Număr-rul de copii	Competența parentală							
	N	Mean	Std. Deviation	Levene	p	df	F	p
Unul	147	298,57	97,61	44,25	0,001	534 Between groups=3 Within groups=531	57,86	0,11
Doi	268	301,24	103,32					
Trei	81	296,83	94,56					
Mai mulți	39	279,74	91,48					

De asemenea, în analiza competenței parentale manifestate în relația cu un anumit copil contează şi ordinea acestuia între frați (părinții putând, de exemplu, să învețe din experiența relației cu primul copil şi să adopte atitudini/conduite mai eficiente față de copilul/copiii următori); totuşi, în cadrul cercetării nu a fost ținut sub control acest aspect (dacă copilul în raport cu care se face evaluarea competenței parentale este primul sau al doilea, al treilea etc.).

Diverse studii disponibile în literatura de specialitate indică faptul că un număr mai mare de copii nu determină în mod special şi un nivel mai ridicat al competenței parentale, existând cazuri în care părinți ce s-au implicat profund şi într-o manieră adecvată în educarea şi dezvoltarea primului copil (astfel prezentând indicatori empirici ai competenței parentale) întâmpină dificultăți de relaționare cu următorul/următorii, dar şi cazuri în care apariția unui copil secund afectează modul de relaționare al părinților cu primul născut. În plus, naşterea unui alt copil determină şi apariția unor relații specifice în cadrul nou-createi fratrii, o situație care pune în dificultate părinții fiind, de exemplu, gelozia aversivă a fratelui mai mare (care poate dezvolta un sindrom al abandonului afectiv), concretizată

agresiv față de „intrus” (P. Golu *et al.*, 1993; M. Golu, 2005; A. Berge, 1977; P. Durning, 1995; Viviane Isambert-Jamati, 1995).

Un nivel ridicat de competență parentală al părinților cu mai mulți copii înseamnă inclusiv prezența unor caracteristici de tipul flexibilității şi adaptabilității, ce permit identificarea unor soluții educative/de dezvoltare potrivite atât particularităților fiecărui copil, cât şi situației de interacțiune dintre aceştia. Astfel, părinții competenți au un avantaj suplimentar în a imprima relației dintre copii conştiința apartenenței de aceeaşi părinți şi dezvoltarea unor sentimente fraterne pozitive.

Pentru ca relația din cadrul fratriei să evolueze în această direcție, părinții vor trebui să distribuie resursele parentale (afectivitate, timp petrecut cu copilul, elemente motivatoare etc.) într-o manieră echitabilă, care să elimine (cel puțin parțial) atitudinile şi manifestările concurențiale, să-i facă si pe cei mai mari să se simtă doriți, să reducă sentimentul de inferioritate al celor mai mici etc. – deci, să adopte atitudini şi comportamente de sprijin/întărire a acelor conduite ale copiilor care constituie premise ale cooperării.

Ca urmare, ei vor fi nevoiți, de exemplu, să evite realizarea unei alianțe cu unul dintre copii şi opoziția cu alianța „în oglindă” a celuilalt părinte cu celălalt/un alt copil, pedepsirea aspră a încercărilor de „cucerire a mediului” întreprinse de copilul „nepreferat” etc.; pe de altă parte, ei vor trebui şi să furnizeze explicații raportate la motivațiile tuturor celor implicați într-o situație conflictuală din cadrul familiei, precum şi în legătură cu normele de conduită acceptate social (întrucât sancțiunea necorelată cu explicații nu are virtuți educative) (P. Golu *et al.*, 1993).

Pentru realizarea armoniei în cadrul fratriei şi în cadrul relațiilor părinți-copii sunt foarte importante comportamentul părinților (care trebuie să pregătească copilul existent pentru

naşterea unui alt copil prin familiarizarea sa cu situaţia, crearea unor tipare de gândire pozitivă etc. şi, ulterior apariţiei fratelui, să aloce adecvat resursele emoţionale precum atenţia, prezenţa, comunicarea, grija ş.a.), vârsta copilului existent (ce influenţează constelaţia motivaţională a acestuia, precum şi nivelul dependenţei sale afective de mamă) şi – nu în ultimul rând – comportamentul „noului venit" (acesta fiind, în definitiv, un produs al aceluiaşi mediu familial).

4. Un set de trăsături de personalitate ca predictori ai competenţei parentale

Prin administrarea chestionarelor de personalitate 16 P.F. şi G.Z. au fost obţinute 26 de variabile (cu observaţia că cele două instrumente nu descriu întotdeauna caracteristici distincte, ci, dimpotrivă şi aspecte comune). Întrucât în studiul nostru trăsăturile de personalitate sunt analizate în calitate de predictori ai competenţei parentale şi pentru a putea realiza o procesare mai facilă a datelor, am analizat posibilitatea de a grupa o serie de variabile în factori comuni care să aibă o putere de descriere mai ridicată din punct de vedere al generalităţii asupra realităţii cercetate urmând o procedură de condensare a acestora prin analiza factorială (Thurstone) în scop explorator.

Valoarea indicelui Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O.) de 0,87 şi nivelul testului de sfericitate Bartlett (20142,137; sig.=0,001) dovedesc existenţa unuia sau a mai multor factori comuni, ceea ce justifică aplicarea unei proceduri de reducţie factorială.

Valorile *comunalităţii* între 0,51 şi 0,63 (procentul din dispersia rezultatelor care este explicat de acţiunea comună a factorilor reţinuţi) arată că variabilele sunt influenţate de factorii extraşi (peste 0,5); de asemenea, *saturaţia* (gradul de saturaţie a variabilelor în fiecare factor reţinut) a reprezentat un indicator de reţinere a variabilelor (pentru eşantionul nostru,

literatura de specialitate consideră acceptabile saturațiile cu pragurile de peste 0,4 – F.A. Sava, 2004, p. 155).

Din analiza matricei de corelații reiese faptul că avem corelații pozitive între toate variabilele cercetate. Analiza factorială exploratorie a fost aplicată în mod repetat: inițial, variabilele care au aceeaşi încărcătură factorială au fost grupate, iar apoi s-a realizat analiza factorială a noilor valori, obținându-se, în final, o structură cu cinci factori.

Soluția factorială inițială demonstrează că varianța explicată de fiecare factor se distribuie astfel: factorul I – 25,24%; factorul II – 13,85%; factorul III – 8,59%; factorul IV – 7,85 % şi factorul V – 7,47%. Împreună, cei cinci factori explică 63% din variația valorilor analizate, restul de variație pană la 100% rămânând neexplicat de acest model factorial.

După aplicarea procedurii de rotație, se observă o redistribuire a variației explicate de fiecare factor în parte (factorul I – 19,36%; factorul II – 14,09%; factorul III – 11,88%; factorul IV – 9,14% şi factorul V – 8,53 %), în contextul aceleiaşi variații totale (63%). Prin metoda rotației, factorul I pierde din gradul de saturație în favoarea celorlalți.

Precizăm că, atunci când o variabilă are saturații mari cu doi sau mai mulți factori simultan, nu va fi inclusă în nici unul dintre ei; în cazul nostru, în această situație se află dimensiunile A, F, Q1 şi Q2 (16 P.F.) şi F, P şi M (G.Z).

După identificarea factorilor (prezentați în *tabelul nr. 19*), studiind semnificația psihologică a componentelor fiecărei variabile, am decis să recurgem la următoarele **denumiri**:

- **factorul I**, saturat în variabilele *autocontrol* (R) şi *stabilitate emoțională* (E) din cadrul chestionarului G.Z., factorul C (*instabilitate/stabilitate emoțională*), factorul G (*supraeu slab/forța supraeului*) şi factorul I (*harria/premsia*) ai inventarului 16 P.F., a fost denumit **autocontrol şi stabilitate emoțională**. Acesta vizează pe de o parte stăpânirea de sine, seriozitatea, capacitatea de deliberare, asumarea responsabilității şi, de pe altă parte, constanța dispoziției, maturitatea emoțională, calmul şi destinderea;

Tabelul 18. Date descriptive ale chestionarelor

Variabile	M	SD	Comunalitate	N
Factorul A (schizotimie/ ciclotimie)	11.38	1.14	0.51	535
Factorul B (abilitate rezolutivă generală)	9.36	1.22	0.52	535
Factorul C (instabilitate/stabilitate emoțională)	16.34	2.18	0.57	535
Factorul E (supunere/dominantă)	12.87	2.47	0.62	535
Factorul F (expansivitate/ nonexpansivitate	12.34	2.46	0.63	535
Factorul G (supraeu slab/forța supraeului)	14.53	1.95	0.54	535
Factorul H (threctia/parmia)	9.68	2.39	0.56	535
Factorul I (harria/premsia)	9.73	2.04	0.57	535
Factorul L (alexia/protension)	9.27	2.11	0.62	535
Factorul M (praxernia/autia)	9.06	2.27	0.61	535
Factorul N (naivitate/subtilitate)	10.58	1.94	0.54	535
Factorul O (încredere/culpabilitate)	9.22	2.32	0.56	535
Factorul Q1 (conservatorism/lipsă de respect pentru conventii)	9.45	2.35	0.62	535
Factorul Q2 (dependență de grup/independență)	10.59	2.93	0.56	535
Factorul Q3 (sentiment de sine slab/ sentiment de sine puternic)	10.87	2.96	0.59	535
Factorul Q4 (tensiune ergică slabă / tensiune ergică ridicată)	9.41	1.97	0.58	535
Activitate generală (G)	15.95	3.03	0.56	535
Autocontrol (R)	18.87	3.21	0.58	535
Ascendentă (A)	14.25	2.46	0.53	535
Sociabilitate (S)	18.29	3.43	0.63	535
Stabilitate emoțională (E)	17.98	3.31	0.57	535
Obiectivitate (O)	19.25	3.24	0.59	535
Prietenie (F)	13.46	2.81	0.54	535
Reflexivitate (T)	21.19	3.45	0.56	535
Relații personale (P)	15.95	2.42	0.59	535
Masculinitate (M)	10.16	1.97	0.58	535

Tabelul 19. Datele după rotația factorilor

	Component				
	1	2	3	4	5
Autocontrol (R)	.895				
Stabilitate emoțională (E)	.812				
Factorul C (instabilitate/stabilitate emoțională)	.846				
Factorul G (supraeu slab/forța supraeului)	.775				
Factorul I (harria/premsia)	.749				
Activitate generală (G)		.783			
Factorul B (abilitate rezolutivă generală)		.645			
Factorul L (alexia/protension)		.577			
Factorul O (încredere/culpabilitate)		.711			
Factorul N (naivitate/subtilitate)		.634			
Factorul Q3 (sentiment de sine slab/ sentiment de sine puternic)		.587			
Factorul Q4 (tensiune ergică slabă / tensiune ergică ridicată)		.523			
Ascendență (A)			.682		
Sociabilitate (S)			.566		
Factorul E (supunere/dominanță)			.871		
Factorul H (threctia/parmia)				.591	
Factorul M (praxernia/autia)				.645	
Obiectivitate (O)					.847
Reflexivitate (T)					. 621

Metoda de extracție: analiza componentelor principale.

Metoda de rotație: Varimax cu normalizare tip Kaiser. Rotația a fost finalizată după 6 iterații.

- **factorul II**, saturat în variabilele *activitate generală* (G) din cadrul G.Z., factorul B (*abilitate rezolutivă generală*), factorul L (*alexia/protension*), factorul O (*încredere/culpabilitate*), factorul N (*naivitate/subtilitate*), factorul Q3 (*sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic*) şi factorul Q4 (*tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată*) – 16 P.F., a fost denumit **abilitate rezolutivă**.

Factorul nu reprezintă o scală a testelor de abilităţi mentale, ci reflectă capacitatea de a manifesta încredere în sine, rezistenţă la stres, perspicacitate, rafinament şi subtilitate, de a se acomoda uşor şi a excela în munca de echipă, de a dispune de vitalitate, viteză, perseverenţă, productivitate şi eficienţă în rezolvarea problemelor);

- **factorul III**, saturat în variabilele *ascendenţă* (A), *sociabilitate* (S) – G.Z. şi factorul E (*supunere/dominanţă*) – 16 P.F., a fost denumit **abilităţi de conducere** şi măsoară abilitatea de a fi asertiv, încrezător, stăpân pe sine, dominant, impunător şi manipulator în relaţii;

- **factorul IV**, saturat în variabilele factorul H (*threctia/parmia*) şi factorul M (*praxernia/autia*) ai chestionarului 16 P.F. a fost denumit **conştiinciozitate**. El defineşte un comportament formalist, pragmatic, conştiincios, capacitatea de a fi expresiv, deschis către diverse interese şi tendinţa de a percepe rapid pericolul şi de a fi prudent, de a avea sânge rece în caz de urgenţă sau pericol;

- **factorul V**, saturat în variabilele *obiectivitate* (O) şi reflexivitate (T) din inventarul G.Z., a fost denumit **obiectivitate** şi relevă, atât capabilitatea de a fi reflexiv şi a se observa pe sine şi pe ceilalţi, cât şi pe cea de a fi obiectiv şi de a dispune de echilibru mental.

Cei cinci factori ai personalității rezultați în urma analizei factoriale aplicate în studiul nostru au o rezonanță semnificativă cu „modelul Big Five" (după cercetările lui F. Ostendorf, 1990 *apud* Mihaela Minulescu, 1996) care descrie personalitatea prin cinci superfactori: **extraversia**, **agreabilitatea**, **conştiinciozitatea**, **stabilitatea emoțională** şi **intelectul**.

Trebuie precizat că, prin analiza factorială, nu am intenționat să intervenim şi să resistematizăm cele două instrumente de evaluare a personalității în direcția condensării dimensiunilor descriptive ale acestora, ci am urmărit un scop specific, strict subsumat cercetării noastre: gruparea variabilor într-o serie de factori comuni, pentru a-i aprecia mai uşor şi a identifica aspectele de bază ale personalității care ar putea fi predictori ai competenței parentale.

În continuare, pentru a investiga dacă trăsăturile de personalitate sunt predictori ai competenței parentale (variabilă-criteriu), am utilizat analiza de regresie multiplă. Un rol decisiv în analiza de regresie îl are multicoliniaritatea, ce exprimă nivelul corelației dintre variabilele independente; astfel, cu cât predictorii corelează mai mult între ei, cu atât mai puțin corelează cu criteriul, iar variabilele independente, a căror corelație reciprocă este mai mare de 0,1, ridică problema multicoliniarității. În mod ideal, variabilele independente (predictorii) nu trebuie să coreleze semnificativ între ele, dar trebuie să coreleze cu criteriul (competența parentală).

În analiza matricei de corelații dintre variabile trebuie să ținem cont de faptul că semnificația coeficienților de corelație se calculează cu ajutorul metodei Bonferoni; astfel, pragul minim de 0,05 se împarte la numărul variabilelor din

matrice (M. Popa, 2010; A.F. Sava, 2004) şi se obține noul prag-limită: 0,05/6=0,008. În aceste condiții, observăm că relația dintre variabilele predictor (la un prag < 0,008) nu este semnificativă în ciuda valorii ei ridicate (de exemplu, în relația dintre variabilele independente-predictori *autocontrol* şi *abilități de conducere*, r are o valoare de 0,742 la un prag sig.=0,05 etc.) .

Remarcăm că există corelații pozitive, însă nesemnificative, între majoritatea variabilelor-predictori (*tabelul nr. 20*):

- *autocontrol şi stabilitate emoțională* şi *abilitate rezolutivă* (r=0,147, sig.=0,52);
- *autocontrol* şi *abilități de conducere* (r=0,742, sig. = 0,05);
- *autocontrol* şi *conştiinciozitate* (r=0,792, sig.=0,01);
- *autocontrol* şi *obiectivitate* (r=0,345, sig.=0,04);
- *abilitate rezolutivă* şi *abilități de conducere* (r=0,147, sig.= 0,07);
- *abilitate rezolutivă* şi *conştiinciozitate* (r=0,376, sig. = 0,12);
- *abilitate rezolutivă* şi *obiectivitate* (r=0,586, sig.= 0,08);
- *abilități de conducere* şi *obiectivitate* (r=0,743, sig. = 0,009);
- *conştiinciozitate* şi *obiectivitate* (r=0,642, sig. = 0,07).

De asemenea, există o corelație semnificativă (la un prag sig.=0,001) negativă între:

- *conştiinciozitate* şi *abilități de conducere* (r=-0,682)
- şi corelații semnificative (la sig.=0,001) între toate variabilele-predictori şi variabila-criteriu (*competența parentală*).

Tabelul 20. Matricea de corelații

Corelații		competența parentală	autocontrol si stabilitate emoțională	abilitate rezolutiva	abilități de conducere	conștiinciozitate	obiectivitate
competenta parentala	Pearson Correlation	1,000	0,893	0,846	0,895	0,64	0,762
	Sig. (2-tailed)	,	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
	N	535	535	535	535	535	535
autocontrol si stabilitate emoționala	Pearson Correlation	0,893	1,000	0,147	0,742	0,792	0,345
	Sig. (2-tailed)	0,001	,	0,520	0,05	0,01	0,04
	N	535	535	535	535	535	535
abilitate rezolutiva	Pearson Correlation	0,846	0,147	1,000	0,147	0,376	0,586
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,520	,	0,07	0,12	0,08
	N	535	535	535	535	535	535
abilități de conducere	Pearson Correlation	0,895	0,742	0,147	1,000	-0,682	0,743
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,05	0,07	,	0,001	0,009
	N	535	535	535	535	535	535
conștiinciozitate	Pearson Correlation	0,641	0,792	0,376	- 0,682	1,000	0,642
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,01	0,12	0,001	,	0,07
	N	535	535	535	535	535	535
obiectivitate	Pearson Correlation	0,762	0,345	0,586	0,743	0,642	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,04	0,08	0,009	0,07	,
	N	535	535	535	535	535	535

Valoarea lui R=-0,855 dovedeşte corelația dintre variabilele-predictor şi variabila-criteriu, iar valoarea lui R Square (0,824) indică faptul că 82,4% din variația competenței parentale este determinată de cele cinci trăsături de personalitate (*autocontrol şi stabilitate emoțională*, *abilitate rezolutivă*, *abilități de conducere*, *conştiinciozitate* şi *obiectivitate*).

Tabelul 21. Corelația predictori – criteriu şi variația competenței parentale

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,855[a]	,824	,820	6,4893

a. Predictors: (Constant), autocontrol si stabilitate emoțională, abilitate rezolutiva, abilități de conducere, conştiinciozitate, obiectivitate

b. Dependent Variable: competenta parentală

Tabelul 22. Semnificația variabilelor predictori în prezicerea – variabilei criteriu

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	48319,118	5	4159,559	6,540	0,00[a]
	Residual	2865,58	529	1339,973		
	Total	51184,698	534			

a. Predictors: (Constant), autocontrol si stabilitate emoțională, abilitate rezolutiva, abilități de conducere, conştiinciozitate, obiectivitate

b. Dependent Variable: competenta parentala

Tabelul 23. Semnificația gradului de contribuție a valorilor variabilelor predictori la linia de regresie

Cefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	211,125	16,227		13,011	,000
	autocontrol şi stabilitate emoțională	25,093	6,390	,147	3,438	,001
	abilitate rezolutivă	8,425	1,24	,106	2,169	,003
	abilități de conducere	21,628	9,452	,483	7,234	,005
	conştiinciozitate	14,371	7,438	,574	6,291	,000
	obiectivitate	7,256	2,142	,027	2,827	,002

a. Dependent Variable: competența parentală

Semnificația lui R se calculează prin analiza de varianță; astfel, valoarea lui F de 6,540 la un prag sig. 0,000 (care se interpretează nu ca fiind nul, ci mai mic decât 0,001) ne indică faptul că toate variabilele-predictori influențează (prezic) împreună variabila-criteriu.

În tabelul „*Coefficients*" întâlnim coeficienții individuali de regresie (B) şi gradul de contribuție al valorilor variabilelor-predictori la linia de regresie. Valorile lui t arată, în cazul nostru, că toți coeficienții au valori semnificative (sig. mai mic de 0,05), demonstrând că variabilele-predictori sunt importante pentru estimarea variabilei-criteriu. În final, pe baza acestor informații putem concepe ecuația de regresie, scopul ei fiind de a oferi o validare a predicției variabilei-criteriu (*competența parentală*).

Obținerea unei ecuații sigure implică un raport de cel puțin 15/1 între volumul subiecților (N) şi numărul variabilelor-predictori (K); cele 5 variabile-predictori menționate de noi (*autocontrol şi stabilitate emoțională*, *abilitate rezolutivă*, *abilități de conducere*, *conştiinciozitate* şi *obiectivitate*) ar implica existența unui număr minim de 75 de subiecți, în timp ce studiul nostru a fost efectuat pe 535 de subiecți. Acest fapt aduce un plus validării ecuației de regresie şi dovedeşte fiabilitatea predicției acesteia în plan concret.

Ecuația de regresie poate fi concepută utilizând coeficienții Beta standardizați (*competența parentală*=211,125 + (25,093) * *autocontrol şi stabilitate emoțională* + (8,425) * *abilitate rezolutivă* + (21,628) * *abilități de conducere* + (14,371) * *conştiinciozitate* + (7,256) * *obiectivitate*) sau nestandardizați (*competența parentală*=(0,147) * *autocontrol şi stabilitate emoțională* + (0,106) * *abilitate rezolutivă* + (0,483) * *abilități de conducere* + (0,574) * *conştiinciozitate* + (0,027) * *obiectivitate*).

Conform datelor statistice, cele cinci variabile considerate de noi sunt predictori ai *competenței parentale* la nivel general, dar putem afirma şi că, la nivel specific, fiecare dimensiune a acesteia din urmă (*cunoaştere*, *disciplinare*, *suport afectiv şi managementul stresului*, *managementul timpului* şi *al situațiilor de criză*) este explicată prin una sau mai multe dintre variabilele respective.

Dimensiunea *competenței parentale* ce reflectă abilitatea părintelui de *cunoaştere* a copilului (din perspectiva nivelului de dezvoltare al acestuia, dar şi din cea a particularităților de vârstă) ca mijloc în a-i înțelege nevoile, a-i susține evoluția, a depăşi dificultățile specifice etapei de vârstă etc. este mediată în principal de *conştiinciozitate* (ca trăsătură de personalitate), aceasta manifestându-se ca un imbold permanent de căutare a informațiilor care să permită o cât mai bună cunoaştere a copilului, dar şi de implicare cu responsabilitate în programe de training pentru a îndeplini cu succes rolul parental.

În anul 2002, Ecaterina Vrăşmaş a identificat un ansamblu de trăsături a cărui prezență determină un nivel ridicat de eficiență în îndeplinirea rolului parental. Printre acestea se numără şi *responsabilitatea*/*conştiinciozitatea*, înțeleasă ca asigurare a unui nivel de autoritate optim (care generează reguli clare şi stabile, fără excese spre hiperpermisivitate/ autoritarism) şi caracterizat de acceptare şi înțelegere a nevoilor copilului, precum şi de încredere în munca şi abilitățile acestuia (dar numai după formularea unor aşteptări realiste).

Un nivel scăzut de conştiinciozitate determină adoptarea unui stil parental definit prin indiferență (chiar absolută) față de stimularea dezvoltării copilului (indiferent de planul acesteia din urmă), fiind echivalent cu renunțarea la rolul de îndrumare şi coordonare specific părintelui (M. Boroş, 1992; B. Spock, 2000; I. şi D.D. Dolean, 2002). Deşi atitudinile de acest gen pot fi parțial „justificate” prin argumentul confruntării încă de

timpuriu a copilului cu caracterul dur al existenței (el fiind silit „să se descurce"), absența impulsurilor diriguitoare generează mai degrabă efecte negative (opțiunea asupra modelului comportamental de urmat rămâne la latitudinea copilului şi aceasta duce, de obicei, la adoptarea exact a acelor modele cu un caracter cel puțin deviant din punct de vedere al normelor, ceea ce poate duce, ulterior, la acte antisociale). Existența la părinți a unor trăsături de personalitate de tipul celor exprimate prin variabilele *autocontrol şi stabilitate emoțională*, *abilitate rezolutivă* şi *obiectivitate* influențează capacitatea/dimensiunea *disciplinării* (abilitatea părintelui de a relaționa într-o manieră asertivă cu cel mic, de a gestiona recompensele şi pedepsele în funcție de natura, frecvența şi intensitatea comportamentelor dezirabile/indezirabile ale acestuia şi, ca urmare, de a conduce optim adoptarea a normelor sociale şi însuşirea valorilor morale de către copil).

O serie de studii relevă faptul că părinții ce pot fi considerați competenți îşi utilizează aptitudinile parentale pentru a creşte eficiența influențelor formative pe care le exercită în relația cu copilul (B. Bettelheim, 1987; Iolanda şi N. Mitrofan, 1991; Yolanda Benito, 2003), însă într-o manieră adecvată nevoilor acestuia din urmă, fără determinarea unei atitudini de obedință, de supunere necondiționată față de părinte (dublată de un sentiment de inferioritate), ci ajută la dezvoltarea autonomiei şi la formarea unei atitudini de apreciere a individualității.

Aceasta nu înseamnă că părinții de acest tip nu vor formula reguli sau că vor lăsa demersurile educative la latitudinea copilului sau a unor terți; ei vor impune un set de norme şi vor controla sistematic respectarea lor, dar vor sprijini copilul în a şi le însuşi, vor fi flexibili, indulgenți şi raționali în privința lor, adaptându-le situației şi, de asemenea, vor încerca să ofere copilului explicații raționale privind necesitatea respectivelor

reguli şi stimulând gândirea critică şi autonomă a acestuia (W.C. Becker, 1964; Diana Baumrind, 1972).

Cu alte cuvinte, ei vor vedea procesul de instruire şi dezvoltare a copilului ca pe un demers interactiv, în care fiecare dintre părţile implicate are responsabilităţi clare, nelăsând întreaga responsabilitate pe umerii celui mic şi evitând şi extrema opusă, de privare a copilului de iniţiativă (Ada della Torre, 1980; Meg Schneider şi Judy Craig, 1997; Adina Botiş şi Anca Tărău, 2004; Carmen Ciofu, 2004); relaţia cu cel mic va fi caracterizată de analizarea împreună cu acesta a diferitelor opţiuni şi soluţii, de asumarea propriilor greşeli (stimulând copilul să adopte aceeaşi atitudine faţă de erorile proprii) şi de acceptarea existenţei unui caracter didactic bidirecţional al relaţiei. În consecinţă, ei îşi vor păstra autoritatea parentală, dar vor fi percepuţi drept corecţi şi constanţi, răspunzând în acelaşi mod în situaţii similare (Carmen Ciofu, 2004), iar copilul va şti că opţiunile sale comportamentale atrag consecinţe nu din cauza arbitrarului părinţilor, ci prin raportarea la normele de conduită, acceptate social (E. Fischbein, 1970).

În plus, autocontrolul manifestat de părinţi (care se abţin de la adresarea unor injurii, ameninţări şi jigniri copilului la cea mai mică greşeală a acestuia) are valenţe educative mai mari decât sancţionarea imediată şi drastică/ disproporţionată a respectivei abateri, stimulând copilul să adopte şi el o atitudine de autocontrol similară (L. Şoitu *et al.*, 2001).

Autocontrolul şi stabilitatea emoţională, ca trăsături de personalitate ale părinţilor, sunt implicate şi în variaţiile dimensiunii *suportului afectiv şi managementului stresului* a *competenţei parentale*, dimensiune ce se referă la capacitatea părintelui de a aplica modalităţi eficiente de prevenire şi coping al stresului intrafamilial, de gestionare a situaţiilor tensionale (în

care sunt implicați copiii şi/sau celălalt membru al cuplului parental), de evitare a aducerii unor stresori externi familiei în interiorul acesteia – cu alte cuvinte, de a asigura un mediu stabil şi constant din punct de vedere emoțional, propice pentru dezvoltarea copilului.

Nu în ultimul rând, *autocontrolul şi stabilitatea emoțională* se transpun în unul dintre cele mai importante atribute ale părintelui competent şi anume *consecvența*; în lipsa ei, părintele îşi va schimba permanent atitudinea față de copil (în funcție de starea emoțională de moment şi nu ca o consecință a unei acțiuni a copilului sau, dacă o astfel de legătură cauzală există, ea nu este prezentată logic celui mic pentru a putea trage învățămintele necesare) şi va trata un acelaşi comportament când într-o manieră severă, când într-una permisivă (în cazul acțiunilor indezirabile) sau pe axa indiferență – apreciere (în cazul conduitelor dezirabile ale copilului). Acest fapt va dezorienta copilul şi va scădea drastic eficiența procesului de dezvoltare a copilului (E. Fischbein, 1970; M. Boroş, 1992; L. Şoitu *et al.*, 2001; Ecaterina Vrăşmaş, 2002, I. şi D.D. Dolean, 2002; Carmen Ciofu, 2004), deoarece determină retragerea copilului în sine şi evitarea implicării în diferite acțiuni, întrucât nu poate anticipa cu certitudine modul în care părintele va reacționa față de ele. Este posibil ca, ulterior, ezitările şi abținerile de acest fel să afecteze şi interacțiunea cu alți membri ai societății, nu doar cu părinții, integrându-se într-un tip de personalitate cu un nivel de independență şi asertivitate redus, preocupat de obținerea reacției corecte a celorlalți față de acțiunile proprii.

Capacitățile părintelui subsumate dimensiunii de *management al timpului* se sprijină pe trăsături de personalitate de tipul *abilități de conducere/coordonare* şi se referă atât la eficiența cu care este gestionat (din punct de vedere calitativ şi cantitativ) timpul petrecut cu propriul copil, cât şi la cea de a

coordona/dirija timpul copilului. Un nivel ridicat al acestor capacități va duce la un echilibru între perioadele de activitate şcolară, cele de activitate recreațională şi cele de repaus, dar şi la crearea conştientă a unor contexte familiale (şi extra-familiale) care, implicând copilul şi satisfăcându-i acestuia tendința de a explora lumea, vor constitui ocazii pentru asimilarea unor norme sociale/deprinderi practice, însuşirea unor repere cultural-artistice, stimularea gândirii critice/creatoare, exersarea unor atitudini de respect, a unor comportamente de cooperare etc. – toate acestea permițând o mai bună integrare socială ulterioară a copilului.

În 1988, J.M. Bouchard (*apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997) aprecia că asumarea de către părinte a unui rol de îndrumător/coordonator al copilului are mai multe beneficii în ceea ce priveşte educația şi dezvoltarea acestuia decât situarea pe o poziție critică/punitivă, întrucât presupune nu doar trasarea de directive, ci şi implicarea propriu-zisă alături de copil, asistarea acestuia în ceea ce întreprinde, lăsându-i însă suficient spațiu pentru a-şi exersa autonomia şi a încerca să identifice propriile soluții.

Prezența unor caracteristici de personalitate ale părinților precum *abilitatea rezolutivă, autocontrolul şi stabilitatea emoțională* constituie premise pentru manifestarea la un nivel ridicat de eficiență a capacității de *management al crizelor*. Aceasta se traduce prin abilitatea părintelui de a fi un bun leader în situațiile tensionate/conflictuale, identificând soluții la problemele întâmpinate de copil împreună cu acesta şi urmărind rezolvarea problemelor, nu doar soluționări aparente. În acest mod, el susține copilul în depăşirea situațiilor de criză educațională (performanțe şcolare reduse, dificultăți de a înțelege o anumită disciplină de studiu, relația problematică – din perspectiva educației – cu grupul de colegi/prieteni) sau personală (probleme apărute în grupul de prieteni, tulburări ale

imaginii de sine/afectivității etc.) şi, de asemenea, asigură şi în cadrul familiei un mediu optim din punct de vedere emoțional pentru dezvoltarea celui mic (evitând, de exemplu, implicarea copilului în conflictele de cuplu, neutilizându-l pe acesta ca pe un „aliat" etc.). Aplicată eficient, această abilitate a părintelui susține dezvoltarea capacităților copilului de a gândi (critic/rațional şi creator), de a persevera în rezolvarea de probleme, de a-şi cunoaşte limitele şi capacitățile, de a se accepta pe sine şi pe ceilalți (Simona Maria Glăveanu, 2009a).

Unele studii au dovedit că *diferențele temperamentale* cauzează cele mai multe conflicte şi, de asemenea, sunt responsabile şi de împiedicarea soluționării lor (deşi anumiți autori – G. Matthews *et al.*, 2005 – corelează în primul rând elemente de patologie precum tulburări emoționale, de autocontrol etc. cu dificultatea soluționării conflictului). Totuşi, este evidentă importanța ansamblului trăsăturilor de personalitate ale părinților pentru dezvoltarea copilului (cu alte cuvinte, pentru *competența parentală* a acestora), sens în care Janet Levine (2004) descrie comportamentul parental raportat la personalitate, propunând un model ce are la bază nouă tendințe (sau categorii ce cuprind gânduri, sentimente, motivații şi percepții), fiecare cu propriile avantaje în educarea copilului, dar care pot, de asemenea, să genereze anumite prejudicii procesului de dezvoltare a celui mic, în cazul în care sunt duse la extrem.

Părinții *moralizatori* comunică într-o manieră care se bazează pe detalii, analiză şi morală, însă pot ajunge la o rigiditate care va elimina spiritul de inițiativă al copilului şi va crea un sentiment de inferioritate şi culpabilitate.

Pentru un alt tip de părinți, cel *altruist*, scopul principal este acela de a descoperi nevoile copilului şi de a ieşi în întâmpinarea acestora; este dificil pentru aceşti părinți să facă

deosebirea între nevoile educative şi dorinţele de context ale celui mic, multe cu un caracter aleator şi trecător.

Părinţii care sunt *organizatori* vor să lucreze cu copilul şi să creeze un program zilnic care îl poate ajuta pe acesta să se adapteze solicitărilor lumii exterioare, dar pot cădea în capcana normării excesive a timpului şi eliminării autonomiei.

Visătorii se străduiesc să stabilească o legătură spirituală cu copilul şi să găsească împreună o soluţie potrivită, însă sunt prea puţin ancoraţi în realitatea imediată şi pot exagera indicând drept posibile unele rezolvări fanteziste.

Părinţii *observatori* se concentrează asupra ansamblului, îi dau explicaţii copilului şi încearcă să judece obiectiv şi în perspectivă; totuşi, ei pot cădea în capcana neimplicării, lăsându-i celui mic impresia unei instanţe superioare care critică, dar nu sprijină propriu-zis.

Părinţii *investigatori* creează eşafodaje explicative şi scenarii mentale posibile pentru diferitele evenimente din viaţa copilului (trecute sau viitoare) pentru a-i facilita acestuia înţelegerea lumii înconjurătoare, dar pot merge până la extrem cu această tendinţă, diminuând semnificativ spiritul critic şi autonomia mentală a copilului.

Comicii preferă un stil mai relaxat şi investesc mult timp în activităţi recreative derulate împreună cu copilul, le plac glumele şi oferă copilului concluzii deschise şi opţiuni multiple (acesta fiind lăsat să decidă în privinţa unui volum semnificativ de activităţi/consecinţe pe care le preferă); deşi acest lucru stimulează (până la un punct) autonomia copilului, o exagerare a acestei tendinţe determină o lipsă de încredere a copilului în părinte (ca instanţă coordonatoare/îndrumător) şi preluarea unor modele disponibile facil în ambianţa extrafamilială (de multe ori, blamate social).

Tendinţa generală a *protectorilor* este de a prelua conducerea într-un mod protector, încercând să îl ferească pe

cel mic de pericolele lumii înconjurătoare; desigur, o astfel de tendință este proprie tuturor părinților, însă, dacă este acutizată, părintele va deveni agresiv față de pericole închipuite ridicate de mediu şi, de asemenea, față de copil („vinovat" pentru a se include în situații de risc pentru viața, integritatea, sănătatea sa), ceea ce va duce la formarea unei personalități dependente şi temătoare, cu un grad redus de independență şi asertivitate.

Împăciuitorii, prin firea lor, evită conflictele şi tind să amâne discuția despre o anumită situație problematică, după care măresc parametrii problemei pentru a reduce intensitatea şi potențialul confruntării; deşi o astfel de extindere a limitelor poate fi utilă pentru includerea tuturor punctelor de vedere, ducerea ei la extrem înseamnă o pierdere a autorității parentale şi eliminarea rolului de instanță diriguitoare pe care şi-l arogă părintele (Patricia Hedges, 2002; R. de Lassus, 2003).

Menționăm că am prezentat această categorizare pentru o imagine sintetică şi sugestivă; acest fapt nu implică absența altor demersuri mai mult sau mai puțin similare, derulate de alți autori. Un exemplu în acest sens este G.W. Allport (1991) care pornea de la ideea asocierii dintre tipurile de temperament şi particularități ale comportamentului social şi ale eficienței acestuia. De pildă, conform autorului amintit, un părinte extravertit-intuitiv-afectiv (având caracteristici tipologice precum nevoia de a comunica mult, de a-şi manifesta afecțiunea, de armonie etc.) va avea tendința să evite conflictele cu orice preț, ceea ce va amplifica probabilitatea ca el să adopte un comportament parental de tip hiperprotector, ce nu corelează cu competența parentală. Spre deosebire de acesta, un părinte extravertit-reflexiv-rațional-afectiv îşi va asuma responsabilitatea pentru aspectele vieții de familie şi va reuşi să se manifeste adecvat (afectuos şi comunicativ, dar şi ferm), ceea ce indică un nivel superior de competență parentală.

Atât rezultatele studiului nostru, cât şi cercetările disponibile în literatura de specialitate dovedesc importanța factorilor de personalitate (în calitatea lor de predictori) în manifestarea competenței parentale la diverse niveluri; totuşi, nu trebuie omis faptul că dincolo de aceştia există numeroşi alți determinanți care îşi pun amprenta asupra dinamicii competenței parentale (şi pe care îi vom aborda în continuare), precum *inteligența emoțională*, *rezistența la stres*/*tipul de coping*, *modelul educativ la care au fost supuşi părinții* sau *particularitățile relației conjugale*.

5. O serie de variabile psiho-sociale ale părinților în corelație cu dimensiunile competenței parentale

5.1. Inteligența emoțională

Am demonstrat anterior că anumiți factori de personalitate sunt predictori ai competenței parentale; în continuare intenționăm să investigăm caracteristicile relației existente între *competența parentală* şi *inteligența emoțională*, pornind de la ipoteza existenței unei corelații între cele două.

Pentru a verifica această ipoteză am utilizat testul de corelație Pearson (2-tailed), acesta permițându-ne consemnarea unor corelații pozitive puternice între *competența parentală* şi *inteligența emoțională*: r=0,874 şi df=533, corelația fiind semnificativă statistic la p=0,001.

Tabelul 24. Date descriptive

Variabile	Mean	Std. Deviation	N
Competența parentală	280.85	47.14	535
Inteligența emoțională	105.29	16.87	535

Tabelul 25. Corelații între variabile

		Competența parentală	Inteligența emoțională
Competența parentală	Pearson Correlation	1	.874**
	Sig.(2-tailed)	.	.001
	N	535	535
Inteligența emoțională	Pearson Correlation	.874**	1
	Sig.(2-tailed)	.001	.
	N	535	535

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Datele studiului nostru corespund cu o serie de cercetări (realizate de Merrill F. Roff *et al.*, 1972; Lea Pulkkinen, 1982; J.F. Kihlstrom şi Nancy Cantor, 2000; M.J. Elias *et al.*, 2002; Caroline C. Morf şi W. Mischel, 2002; D. Goleman *et al.*, 2007) care afirmă existența unei relații între inteligența emoțională şi performanța în orice domeniu al activității umane (profesional, social şi personal).

Conştiința de sine (corespunzătoare nivelului *personal* din modelul inteligenței emoționale construit de M.J. Elias *et al.* în 2002, presupune cunoaşterea propriilor stări interioare, preferințe, resurse şi intuiții), este o trăsătură necesară pentru autoevaluarea realistă şi cultivarea continuă a încrederii în sine; de asemenea, este o abilitate importantă în capacitatea părinților de a-şi dezvolta permanent nivelul de *cunoaştere* asupra copilului şi a necesităților de dezvoltare ale acestuia, pentru a răspunde cât mai adecvat nevoii de formare şi evoluție a celui mic.

Dimensiunea *cunoaşterii* copilului este susținută şi de *empatie* (manifestată de părinți ca percepere a sentimentelor, nevoilor şi intereselor copilului, a felului său de a privi lucrurile etc.); se concretizează în participarea afectivă la

preocupările sau îngrijorările celui mic, precum şi în sprijinirea lui în a evolua (percepând posibilitățile de progres şi susținând dezvoltarea talentelor – în funcție de resursele reale disponibile); în cazul părinților cu mai mulți copii (cu abilități şi niveluri de dezvoltare diferite), empatia este susținută de capacitatea de valorificare a diversității.

Reprezentând o înțelegere a intențiilor şi modalităților de acțiune preconizate de cei din jur, empatia creşte cu timpul; ea depinde de nivelul de dezvoltare cognitivă al părintelui, iar experiența de viață o întăreşte în mod cert (Merrill F. Roff *et al*. 1972).

Stăpânirea de sine (în calitatea sa nu de trăsătură de personalitate, ci, de această dată, de componentă a inteligenței emoționale) este exprimată prin controlul părintelui asupra propriilor stări interioare, impulsuri şi resurse pentru a urmări anumite obiective fără a aştepta rezultate imediate şi a se putea redresa după momente de dezamăgire (produse ca urmare a raportării la expectațiile privind conduita copilului sau la alte variabile precum relația conjugală, situația profesională sau socioeconomică etc.) ce ar avea efecte asupra comportamentului parental.

Putem afirma că această componentă, alături de *adaptabilitate* (flexibilitatea în fața schimbărilor cotidiene, a celor survenite în diversele etape de vârstă ale copilului/ părintelui, a celor de ordin socioeconomic sau aduse de situații dificile/ riscante ce necesită pentru soluționare un spirit inovator) şi de o*ptimism* (care susține perseverența în urmărirea obiectivelor educative propuse, în ciuda obstacolelor sau a nereuşitelor), mediază abilitatea părinților de *disciplinare* a copilului, de asigurare a *suportului afectiv* şi *management al stresului*, dar şi pe cea de *management al situațiilor de criză*.

O altă componentă importantă a inteligenței emoționale este *arta conducerii* ce presupune abilitatea părintelui de a coordona copilul şi a gestiona mediul educativ prin crearea de relații amiabile şi avantajoase din punct de vedere al dezvoltării între copil şi anturajul acestuia, reuşind crearea unei sinergii a grupului familial (și, într-o mai mică măsură, și a celui școlar) în vederea atingerii anumitor obiective vizând *managementul timpului* copilului şi a celui petrecut cu copilul (urmăreşte a obține dintr-un minim de timp un maximum de efect educativ) şi *disciplinarea* pozitivă a acestuia.

Abilitățile inteligenței emoționale sunt concretizate de părinți în relaționarea cu copilul prin promovarea comportamentelor (şi chiar a restricțiilor) fără a le impune în manieră coercitivă; cel mic este încurajat să le respecte din proprie inițiativă şi să le preia (mai ales dacă sunt practicate şi de părinți, nu doar trasate la nivel de normă de către aceştia). Asemenea acțiuni educaționale stimulează dezvoltarea copilului din punct de vedere intelectual şi emoțional.

În relația părinte-copil, inteligența emoțională a adultului este reflectată în capacitatea de a identifica şi interpreta corect emoțiile şi sentimentele (atât proprii, cât şi ale copilului), de a gestiona adecvat impulsurile spontane proprii, precum şi pe cele apărute în relațiile cu cel mic şi de a motiva copilul să utilizeze modalități eficiente de a-şi exprima trăirile afective, condiție a formării şi dezvoltării inteligenței emoționale în stadiul de adult.

5.2. Modul de percepere a experienței modelului educativ trăit în familia de origine

Pentru investigarea relației dintre competența parentală şi modelele de educare trăite de părinți am apelat la testul de

corelație Pearson. Am prezentat în *tabelul nr. 26* nu matricea de corelații obținută (întrucât am considerat că aceasta ar îngreuna decursul logic al descrierii datelor, deoarece nu ne interesează toate corelațiile dintre variabile), ci un tablou corelațional simplu, care cuprinde strict relațiile dintre dimensiunile competenței parentale şi cele ale modelului de educare trăit de părinți.

Precizăm că, coeficientul de corelație ne oferă informații despre modul în care variază valorile variabilelor una în raport cu cealaltă şi, ca urmare, nu exprimă o relație cauzală între acestea.

Tabloul corelațional ne arată că există corelații pozitive puternice semnificative între unele dimensiunii ale competenței parentale şi anumite modele de educare experimentate de părinți, dar şi corelații negative.

Cunoaşterea particularităților de vârstă şi a celor specifice ale copilului corelează pozitiv cu modelul de educare trăit de părinți bazat pe toleranță (r=0,711, p=0,001), supraimplicare (r=0,827, p=0,005), orientare spre performanță (r=0,741, p=0,005) şi stimulare (r=0,759, p=0,001) şi corelează negativ cu favorizarea de către părinți față de frații săi (r=-0,884, p=0,005).

Dimensiunea *suport afectiv şi managementul stresului* corelează negativ cu modelul de educare trăit de părinți caracterizat prin abuz fizic sau verbal (r=-0,869; p=0,001), deprivare de anumite aspecte materiale (r=-0,853; p=0,001), pedeapsă (r=-0,779; p=0,005), umilire (r=-0,734, p=0,005), respingere (r=-0,865; p=0,001), favorizarea celorlalți copii (r=-0,824; p=0,001), supraprotecție (r=-0,853; p=0,01), afecțiune exagerată cu caracter demonstrativ (r=-0,777; p=0,005) şi crearea sentimentului de vinovăție (r=-0,816; p=0,005).

Tabelul 26. Tablou corelațional

Variabile		abuz	depri-vare	puni-ție	umi-lire	respin gere	favoriz. celor-lalți	supra-pro-tecție	supra implic.	tole-rantă	afecț. exage-rată.	Favo-riz. lui	orient. spre per-form.	creare a vino-văției	stimu-lare
cunoaștere	Pearson Correlation	.386	.381	.196	.678	.143	.176	.103	**.827**	**.711**	.247	**-.884**	**.741**	.459	**.759**
	Sig.(2-tailed)	.087	.370	.12	.16	.092	.23	.084	**.005**	**.001**	.074	**.005**	**.005**	.16	**.001**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
suport afectiv	Pearson Correlation	**-. 869**	**-.853**	**-.797**	**-.734**	**-.865**	**-.824**	**-.853**	.492	.125	**-.777**	-.421	-.598	**-.816**	-.112
	Sig.(2-tailed)	**.001**	**.001**	**.004**	**.005**	**.001**	**.001**	**.001**	.09	.14	**.005**	.23	.091	**.005**	.078
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
disciplinare	Pearson Correlation	**-.748**	-.359	**-.811**	**-.829**	**-.786**	-.498	**.756**	**.744**	**.841**	-.154	-.265	**.901**	-.684	.165
	Sig.(2-tailed)	**.005**	.25	**.001**	**.001**	**.005**	.092	**.005**	**.005**	**.001**	.35	.31	**.001**	.319	.078
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
manag. timp	Pearson Correlation	-.112	-.158	-.215	.-496	-.124	**-**.658	.125	.354	.876	.139	**.814**	**.897**	-.194	**.915**
	Sig.(2-tailed)	.07	.081	.940	.091	.06	.249	.083	.498	.561	. 261	**.001**	**.001**	.12	**.001**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
manag.sit. criza	Pearson Correlation	**-.857**	**- .798**	-.110	-.453	-.498	**-.745**	-.195	.498	**.842**	**- .824**	.-198	.546	**- .951**	**.908**
	Sig.(2-tailed)	**.001**	**.005**	.215	.129	.06	**.005**	.12	.085	**.005**	**.001**	.094	.08	**.001**	**.001**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535

Abilitatea părinților de *disciplinare* a copilului înregistrează corelații negative cu modelul de educare trăit de părinți, definit prin abuz fizic şi psihic (r=-0,748; p=0,005), puniție (r=-0,811; p=0,001), umilire (r=-0,829; p=0,001) şi respingere (r=-0,786; p=0,005) şi corelează pozitiv cu supraprotecția (r=0,756; p=0,005), supraimplicarea (r=0,744; p=0,005), toleranța (r=0,841; p=0,001) şi orientarea spre performanță (r=0,901; p= 0,001).

Eficiența părinților pe componenta *managementului timpului* corelează pozitiv cu modelul de educare trăit de părinți caracterizat prin conduită de stimulare (r=0,915; p=0,001), orientare spre performanță (r=0,897, p=0,001) şi favorizarea față de ceilalți frați (r=0,814; p=0,001).

Capacitatea părinților de a *manageria situațiile de criză* corelează pozitiv cu modelul de educare trăit de părinți definit de toleranță (r=0,842; p = 0,005) şi stimulare (r=0,908; p=0,001) şi corelează negativ cu comportamente de abuz (r=-0,857; p=0,001), deprivare (r=-0,798; p=0,005), favorizarea celorlalți frați în copilărie (r=-0,745; p=0,005), afecțiune exagerată (r=-0,824, p=0,001) şi crearea vinovăției (r=-0,951; p=0,001).

Aceste modele de educare trăite de părinți nu trebuie privite ca tipuri delimitate strict; în practicile cotidiene, părinții adoptă, de la caz la caz, o poziție sau alta.

Pe de altă parte, Carmen Ciofu (2004) consideră că majoritatea părinților preiau şi aplică măsuri educative pe care le ştiu dintr-o experiență proprie sau le deduc intuitiv, rareori cunoscând şi punând în practică principii ştiințifice de pedagogie.

Cei mai mulți dintre aceştia se raportează la modelul educativ căruia i-au fost ei înşişi supuşi, fie copiind cât mai fidel modelul respectiv, fie (dacă au fost nemulțumiți de propriii părinți) negând inclusiv părțile bune ale acestuia şi încercând să urmeze un model contrar.

5.3. Stilul de coping

Relația dintre stilul de coping şi competența parentală (identificată prin calcularea coeficientului de corelație Pearson), este exprimată sintetic în *tabelul nr. 27* (fără a prezenta matricea de corelații ce ar fi fost de prisos în cazul nostru, deoarece ne interesează doar corelațiile dintre dimensiunile competenței parentale şi ale stilului de coping). Analiza tabloului corelațional ne oferă date despre existența atât a unor corelații pozitive, cât şi a unora negative (semnificative) între dimensiunile/factorii competenței parentale şi stilurile de coping.

Factorul *cunoaştere* din structura competenței parentale corelează pozitiv cu stilul de coping activ (r=0,854; p=0,05), orientat către planificare (r=0,833; p=0,001) şi caracterizat de căutarea suportului social instrumental (r=0,743; p=0,001).

Capacitatea părinților de *disciplinare* a copilului corelează negativ cu stilul de coping marcat de descărcare emoțională (r=-0,842; p=0,01), pasivitate comportamentală (r=-0,744; p=0,05) şi mintală (r=-0,794; p=0,05) şi pozitiv cu copingul descris de căutarea suportului social instrumental (r=0,728; p=0,005), planificare (r=0,866; p=0,005 ,) şi acceptare (r=0,875; p=0,001).

Abilitatea părinților de a realiza un *management* eficient *al timpului* corelează pozitiv cu stilul de coping orientat spre planificare (r=0,876; p=0,001), eliminarea activităților concurente (r=0,758;, p 0,05) şi negativ cu reținerea de la acțiune (r=-0,897; p=0,01).

Asigurarea de către părinți a *suportului afectiv şi managementului stresului* corelează pozitiv cu copingul activ (r=0,851; p=0,001) caracterizat prin planificare (r=0,883; p=0,001), căutarea suportului social instrumental (r=0,839; p=0,001) şi emoțional (r=0,887; p=0,001) reinterpretare pozitivă (r=0,715; p=0,005) şi apel la religie (r=0,718; p=0,05) şi negativ cu copingul centrat pe descărcare emoțională (r=-0,782; p=0,05), reținere de la acțiune (r=-0,822; p=0,001) şi apel la alcool/medicamente (r=-0,758; p=0,05).

Competența părinților de a realiza *managementul situațiilor de criză* corelează pozitiv cu copingul activ (r=0,737; p=0,05) bazat pe planificare (r=0,843; p=0,001), eliminarea activităților concurente (r=0,748; p=0,05), căutarea suportului social instrumental (r=0,878; p=0,001) şi emoțional (r=0,706; p=0,05) şi negativ cu reinterpretarea negativă (r=-0,824; p=0,001).

Rezultatele studiului nostru se aliniază celor obținute de Lilian G. Katz (1984), M.J. Budlong *et al.* (1993), Helena Cornelius şi Shoshana Faire (1996), Meg Schneider şi Judy Craig (1997), J.R. Bedell şi Shelley S. Lennox (1997), D. Shapiro (1998), Maria Roth *et al.* (2003) care demonstrează că stilul de coping sau nivelul de rezistență la stres a părinților reprezintă un factor deosebit de important în ceea ce priveşte capacitatea acestora de a-şi asuma rolul de educatori ai copilului. M.J. Budlong *et al.* (1993) particularizează această rezistență la stres la situații punctuale (de conflict) ale interacțiunii părinte-copil, sub forma *controlului de sine* – caracteristică dependentă de maturitatea părinților şi de abilitatea lor de a înțelege lumea copilului (M. Cajal, 1975; R.A. Emmons, 2000; R.D. Enright şi R.P. Fitzgibbons, 2000; L.A. Brose *et al.*, 2002) şi care este apreciată de către R.F. Baumeister *et al.* (1998) şi R.F. Baumeister şi Julia J. Exline (1999) drept cea mai importantă virtute care este inclusă în cadrul personalității

individului şi care îi mediază acestuia reacţiile şi relaţiile sociale (Simona Glăveanu, 2011d, 2012 a).

Manifestarea optimă a acestui gen de caracteristici permite părintelui să impună algoritmul care direcţionează către rezolvarea dezirabilă a unui conflict şi ajută copilul să găsească raportul optim între valori, atitudini şi comportamente ce contribuie la rezolvarea conflictului (Linda Trinkaus Zagzebski, 1996; June Tangney *et al.*, 1999; M.E. McCullough, 2000).

5.4. Particularităţile relaţiei de cuplu

Pentru a studia relaţia dintre competenţa parentală şi particularităţile relaţiei de cuplu am aplicat testul Pearson, rezultatele coeficientului de corelaţie (semnificative la 0,001 şi 0,005) fiind prezentate în *tabelul nr. 28*.

Cunoaşterea copilului, corelează pozitiv cu asertivitatea în cadrul relaţiei conjugale (r=0,811; p=0,04) şi satisfacţia cu privire la relaţie (r=0,768; p=0,005) şi negativ cu perceperea unui control extern al relaţiei (r=-0,834; p=0,001), anxietatea (r=-0,852; p=0,001) şi depresia (r=-749; p=0,03) privind relaţia.

Disciplinarea copilului (ca şi calitate a competenţei parentale) corelează negativ cu preocuparea faţă de relaţie (r=-0,873; p=0,001), motivaţia pentru relaţie (r=-0,834; p=0,001), anxietatea (r=-0,754; p=0,005), teama (r=-0,748; p=0,005) şi depresia cu privire la relaţie (r=-0,851; p=0,03) şi pozitiv cu asertivitatea (r=0,839; p=0,001) şi satisfacţia în relaţie (r=0,898; p=0,001).

Manifestarea din partea părinţilor a *suportului afectiv şi managementului stresului* corelează pozitiv cu stima relaţională (r=0,894; p=0,001), conştientizarea relaţiei (r=0,738; p= 0,005), asertivitatea (r=0,867; p=0,001) şi satisfacţia în relaţie (r=0,881; p=0,005) şi negativ cu preocuparea (r=-0,779; p=0,02), anxietatea (r=-0,746; p=0,02) şi depresia legată de relaţie (r=-0,744; p=0,005).

Tabelul 27. Tablou corelațional

Variabile		coping activ	planificare	elimin. activ. concurente	reținere de la acțiune	caut. suport. social instrum	caut. suport social emoț.	descărc. emoț.	pasiv. comp	pasiv. mintală	reinterpret. pozitivă	negare	acceptarea stresor	apel religie	apel alcool/ medicamente
cunoaștere	**Pearson Correlation**	0,**854**	**0,833**	0,54	0,25	**0,843**	0,423	0,405	0,542	-0,749	0,112	-0,124	0,327	0,259	-0,759
	Sig.(2-tailed)	**0,05**	**0,001**	0,11	0,07	**0,001**	0,17	0,06	0,13	0,06	0,07	0,15	0,06	0,22	0,01
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
suport afectiv	**Pearson Correlation**	**0,851**	**0,883**	0,43	**-0,822**	**0,839**	**0.887**	**-0,782**	-0,246	-0,248	**0,715**	-0,325	0,247	**0,718**	**-0,758**
	Sig.(2-tailed)	**0,001**	**0,001**	0,08	**0,001**	**0,001**	**0,001**	**0,05**	0,09	0,07	**0,005**	0,18	0,31	**0,05**	**0,05**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
disciplinare	**Pearson Correlation**	0,527	**0,866**	0,36	-0,235	**0,728**	0,45	-0,**842**	**-0,744**	**-0,794**	-0,235	-0,451	**0,875**	-0,224	-0,189
	Sig.(2-tailed)	0,06	**0,005**	0,06	0,48	**0,005**	0,16	**0,01**	**0,05**	**0,05**	0,35	0,84	**.001**	0,09	0,29
	N	535		535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
manag. timp	**Pearson Correlation**	0,338	**0,876**	**0,758**	**-0,897**	0,49	0,348	-0,354	-0,574	-0,237	0,516	0,127	-0,249	0,146	-0,325
	Sig.(2-tailed)	0,15	**0,001**	**0,005**	**0,001**	0,06	0,23	0,09	0,58	0,56	0, 62	0,28	0,66	0,57	0,12
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
Manag. sit. criza	**Pearson Correlation**	**0,737**	**0,843**	**0,748**	-0,274	**0,878**	**0,706**	-0,473	-0,498	-0,442	**-0,824**	-0,44	0,359	0,351	-0,465
	Sig.(2-tailed)	**0,005**	**0,001**	**0,05**	0,08	**0,001**	**0,005**	0,62	0,08	0,23	**0,001**	0,08	0,08	0,71	0,84
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535

Capacitatea părinților de a asigura *managementul timpului* corelează pozitiv cu stima relațională (r=0,712; p=0,005), asertivitatea (r=0,765; p=0,005) şi satisfacția în relație (r=0,767; p=0,005) şi negativ cu perceperea controlului intern al relației (r=-0,721; p=0,005), motivația pentru relație (r=-0,624; p=0,005), anxietatea (r=-0,728; p=0,04), depresia (r=-0,714; p=0,005) şi monitorizarea relației – văzută ca preocupare pentru imaginea transmisă celorlalți despre propria relație (r=-0,746; p=0,005).

Abilitatea părinților de a oferi *management al situațiilor de criză* corelează pozitiv cu asertivitatea (r=0,782; p=0,005) şi satisfacția în relație (r=0,896; p=0,001) şi negativ cu monitorizarea relației (r=-0,855; p=0,001), anxietatea (r=-0,845; p=0,001), depresia (r=-0,765; p=0,005) şi teama legată de relație (r=-0,732; p= 0,05).

Kathleen Alison Clarke-Stewart (1978, *apud* Gillian Pugh *et al.*, 1994) a conchis, în urma cercetărilor, că interacțiunea între mamă şi copil este puternic influențată (chiar dependentă) de natura relațiilor dintre soți.

De asemenea, studiile lui A. Moisin (2001) arată că familiile echilibrate au şanse mult mari să educe copii bine dezvoltați intelectual şi afectiv, după cum în familiile dezorganizate sau dezbinate afectiv sunt mai mari şansele să găsim copii cu dificultăți de adaptare. M.J. Budlong *et al.* (1993) şi Maria Roth *et al.* (2003) au identificat situația tensionată dintre cei doi părinți ca pe un element frecvent întâlnit în familia modernă şi cu efect direct asupra procesului de educare a copilului.

Cuplurile instabile în cadrul cărora relația conjugală a devenit un teren de discuții şi reproşuri constituie cele mai frecvente medii familiale pe care se grefează neglijarea copilului şi chiar maltratarea lui (Carmen Ciofu, 2004), aspecte ce vor avea efecte negative evidente asupra personalității viitorului adult.

Tabelul 28. Tablou corelațional

Variabile		stimă relaț.	preocup. față de relație	con-trol. int.al rela-ției	conști-entiz. relației	moti-vație pt. relație	anxiet. privind relația	asertiv. în cadrul rel.	depre-sie legată de rel.	control ext. al relației	monito-riz. rel.	teama de rel.	satisfacț. în rel.
cunoaștere	Pearson Correlation	0,316	0,428	0,352	0,347	0,165	**-0,852**	**0,811**	**-0,749**	**-0,834**	0,422	-0,128	**0,768**
	Sig.(2-tailed)	0,65	0,170	0,14	0,28	0,09	**0,001**	**0,04**	**0,03**	**0,001**	0,57	0,35	**0,005**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
disciplinare	Pearson Correlation	0,105	**-0,873**	0,294	0,162	**-0,834**	**-0,754**	**0,839**	**-0,851**	0,275	0,117	**-0,748**	**0,898**
	Sig.(2-tailed)	0,19	**0,001**	0,07	0,08	**0,001**	**0,005**	**0,001**	**0,03**	0,18	0,42	**0,05**	**0,001**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
suport afectiv	Pearson Correlation	**0,894**	**-0,779**	0,451	**0,738**	0,177	**-0,746**	**0,867**	**-0,744**	0,148	0,318	-0,233	**0,881**
	Sig.(2-tailed)	**0,001**	**0,024**	0,71	**0,005**	0,06	**0,002**	**0,001**	**0,005**	0,072	0,48	0,49	**0,005**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
manag. timp	Pearson Correlation	**0,712**	-0,468	**-0,721**	0,376	**-0,624**	**-0,728**	**0,765**	**-0,714**	0,297	**-0,746**	0,271	**0,767**
	Sig.(2-tailed)	**0,005**	0,07	**0,005**	0,08	**0,005**	**0,04**	**0,005**	**0,005**	0,39	**0, 005**	0,31	**0,005**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535
manag.sit. criza	Pearson Correlation	0,294	- 0,154	0,415	0,342	0,426	**-0,845**	**0,782**	**-0,765**	0,279	**- 0,855**	**-0,732**	**0,896**
	Sig.(2-tailed)	0,08	0,06	0,615	0,17	0,22	**0,001**	**0,005**	**0,005**	0,09	**0,001**	**0,005**	**0,001**
	N	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535	535

6. Adaptarea şcolară şi socială a copiilor în alternative ce corelează semnificativ cu atributele competenței parentale

În cercetarea acestei ipoteze s-a apelat la două demersuri:
- primul a constat în investigarea relației dintre tendințele comportamentale ale copilului (conform concepției lui Woodworth-Mathews) şi atributele competenței parentale (evaluate prin C.C.P.),
- iar cel de-al doilea în identificarea relației dintre acestea şi adaptarea şcolară (evaluată prin „Grila de observare a comportamentului copilului la şcoală" din perspectiva cadrelor didactice" – construită de noi şi prezentată în *anexa 6* şi prin intermediul calificativelor şcolare).

Au fost constatate o serie de corelații între tendințele comportamentale ale copilului şi componentele competenței parentale, după cum reiese din *tabelul nr. 29*.

Cunoaşterea copilului, a particularităților sale de vârstă (dar şi a celor personale) – aspect esențial pentru a răspunde nevoilor acestuia, corelează negativ cu majoritatea tendințelor dezadaptative ale copilului, însă corelațiile corelațiile respective nu sunt semnificative statistic (deoarece cuprind coeficienți r la un prag de semnificație sig.>0,05).

Totuşi, respectiva capacitate constituie un suport important în funcționarea celorlalte dimensiuni ale competenței parentale, eficiența lor variind în funcție de aceasta.

Abilitatea părinților de *disciplinare* a copilului corelează negativ semnificativ statistic cu tendințele dezadaptative în comportamentul celui mic de tipul celor schizoide (r=-0,89; p=0,001), impulsive/agresive (r=-0,73; p= 0,05) şi orientate spre instabilitate (r=-0,74; p=0,05).

Tabelul 29. Tablou corelațional

Variabile		Dimensiunile competenței parentale				
Tendințe în comportamentul copilului (după Woodworth-Mathews)		**Cunoaştere**	**Disciplinare**	**Suport afectiv şi managementul stresului**	**Managementul timpului**	**Managementul situațiilor de criză**
Emotivitate simplă	Pearson Correlation	-0,11	-0,32	**-0,64**	-0,82	-0,69
	Sig. (2-tailed)	0,22	0,07	**0,05**	0,35	0,64
	N	535	535	**535**	535	535
T. obsesive şi psihastenice	Pearson Correlation	-0,45	-0,54	**-0,65**	**-0,67**	-0,23
	Sig. (2-tailed)	0,61	0,09	**0,05**	**0,05**	0,42
	N	535	535	**535**	**535**	535
T. schizoide	Pearson Correlation	-0,31	**-0,89**	-0,47	-0,46	-0,69
	Sig. (2-tailed)	0,24	**0,001**	0,06	0,07	0,15
	N	535	**535**	535	535	535
T. paranoide	Pearson Correlation	-0,59	-0,19	-0,26	-0,51	**-0,77**
	Sig. (2-tailed)	0,06	0,07	0,63	0,29	**0,05**
	N	535	535	535	535	**535**
T. depresive şi ipohondriace	Pearson Correlation	-0,51	-0,54	**-0,74**	-0,42	-0,13
	Sig. (2-tailed)	0,06	0,09	**0,05**	0,17	0,08
	N	535	535	**535**	535	535
T. impulsive şi agresive	Pearson Correlation	-0,23	**-0,73**	-0,29	**-0,83**	**-0,87**
	Sig. (2-tailed)	0,08	**0,05**	0,24	**0,001**	**0,001**
	N	535	**535**	535	**535**	**535**
T. spre instabilitate	Pearson Correlation	-0,41	**-0,74**	-0,38	**-0,84**	-0,25
	Sig. (2-tailed)	0,64	**0,05**	0,27	**0,001**	0,41
	N	535	**535**	535	**535**	535
T. antisociale	Pearson Correlation	-0,52	-0,42	-0,32	-0,50	**-0,71**
	Sig. (2-tailed)	0,39	0,09	0,06	0,22	**0,05**
	N	535	535	535	535	**535**

Capacitatea părinților de a efectua un *management* eficient *al timpului* corelează negativ (semnificativ statistic) cu tendințele obsesive şi psihastenice (r=-0,67; p=0,05), impulsive (r=-0,83; p=0,001) şi orientate spre instabilitate (r=-0,84; p=0,001) din comportamentul copilului, iar cea de asigurare a *suportului afectiv şi managementului stresului* corelează negativ (semnificativ statistic) cu comportamentul copilului bazat pe tendințe către emotivitate simplă (r=-0,64; p=0,05), obsesive/psihastenice (r=-0,65; p=0,05) şi depresive/ ipohondrice (r=-0,74; p=0,05).

Abilitatea părinților de a *manageria situațiile de criză* corelează negativ (semnificativ statistic) cu un comportament al copilului caracterizat prin tendințe paranoide (r=-0,77; p=0,005), impulsive (r=-0,87; p=0,001) şi antisociale (r=-0,71; p=0,05).

În vederea realizării unei analize profunde a relației dintre competența parentală şi adaptarea şcolară şi socială a copilului, am raportat rezultatele obținute prin aplicarea „Grilei de observare a comportamentului copilului la şcoală" la cele obținute prin utilizarea instrumentului Woodworth-Mathews, identificând o corelație pozitivă (r=0,78; p= 0,001, df=533), ceea ce dovedeşte că grila reprezintă o modalitate validă în studiul comportamentului copilului. De asemenea, am luat în calcul calificativele şcolare obținute de copil.

S-au identificat corelații pozitive între frecvența mare a anumitor comportamente ale copilului (manifestate „deseori" sau „întotdeauna") de tipul agresiunilor verbale şi fizice adresate colegilor de clasă, elevilor din altă clasă, copiilor care nu învață în şcoala respectivă (dar sunt prezenți din diverse motive în incinta acesteia) şi de tipul raportării opoziționale/obraznice față de profesori cu competența parentală redusă (r=0,721; p=0,05; df=533). De asemenea, a fost remarcată

prezența corelațiilor pozitive între o frecvență medie a acestor comportamente (manifestate „uneori") şi un nivel mediu al competenței parentale (r=0,823; p=0,001), iar nivelul ridicat al competenței parentale a fost identificat drept corelând pozitiv (r=0,769; p=0,05) cu o conduită a copilului manifestată frecvent („deseori" şi „întotdeauna") şi caracterizată prin atitudine pozitivă față de colegi şi profesori, colaborare cu colegii atunci când trebuie să efectueze exerciții colective în clasă şi implicare în sarcinile şcolare. Mai mult, s-a constatat că nivelul ridicat al competenței parentale corelează pozitiv cu calificativele de FB („Foarte bine") obținute de copii (r=0,873, p=0,001, df=533), în timp ce nivelul mediu corelează pozitiv cu calificativele B („Bine") (r=0,851, p=0,001), iar cel scăzut – cu calificativele S („Suficient") (r=0,746, p=0,005).

Datele studiului nostru converg cu tabloul din ce în ce mai apropiat de completitudine al cercetărilor relației dintre abilitățile parentale şi efectul lor asupra formării şi dezvoltării copilului. Carmen Ciofu arată (în anul 2004) că un stil parental *autoritar* şi *excesiv de autoritar* conduce la reprimarea inițiativei personale a copilului (care va interioriza, în schimb, o nevoie acută de a cere avizul parental prealabil pentru orice acțiune întreprinsă) şi a oricărei tendințe spre independență, părinții formând în final un copil aparent supus, dar cu imprevizibile şi extrem de violente izbucniri sau chiar cu tendințe despotice ce pot fi dublate în viața cotidiană de timiditate şi neîncredere în sine. În ambele cazuri, capacitatea de relaționare socială va fi grav afectată, întrucât modalitățile adaptative de răspuns învățate se vor referi în permanență la un model hiperautoritar a cărui absență va genera dezorientare.

Pe de altă parte, E. Fischbein atrage atenția (1970), în urma cercetărilor efectuate, asupra consecințelor *deficitului de autoritate* parentală pe care îl asociază cu favorizarea dezvoltării agresivității şi negativismului la copil şi care constituie un

aspect disruptiv al relației părinte-copil, ce survine cu precădere în situații familiale disarmonice, în cazul unui atașament inadecvat părinte-copil.

E. Fischbein (1970), M. Boroş (1992), L. Şoitu *et al.* (2001), Ecaterina Vrăşmaş (2002), I. şi D.D. Dolean (2002) şi Carmen Ciofu (2004) au fost interesați de analiza relației părinți-copii din perspectiva criteriului constanței/inconstanței modalității de interacțiune propuse de părinte, evaluând efectele asupra dezvoltării copiilor.

Inconstanța manierei de raportare la copil se poate materializa în trecerea de la o permisivitate extremă la o autoritate extremă fără un motiv aparent, în funcție de dispoziția afectivă momentană. Această modalitate de raportare va produce retragerea copilului în sine şi evitarea implicării în diferite acțiuni, întrucât nu va şti cum v fi ele percepute şi remunerate/sancționate de către părinte; copilul va avea dificultăți în integrarea axele valorice „bine-rău" şi „permis-interzis", fapt ce poate determina dificultăți de integrare socială a viitorului adult.

În cazul în care unul şi acelaşi comportament adoptat de copil este evaluat diferit de către cei doi părinți, intervine un alt aspect problematic: problema unei concepții educative unitare, care să fie caracterizată prin fermitate şi susținere reciprocă între părinți. Ca urmare, copilul va sesiza slăbiciunea deciziilor parentale şi va identifica modalitățile care îi permit să modifice o cerință a părinților, dobândind un instrument de manipulare extrem de accesibil şi de eficient (M. Boroş, 1992 *apud* Simona Maria Glăveanu, 2011a).

În urma unor studii longitudinale, Carmen Ciofu (2004) identifică efecte negative ale stilului parental *hiperprotector* în ceea ce priveşte dezvoltarea copilului, inclusiv de natură organică/psihofiziologică (tulburări ale somnului şi ale regimului alimentar, stări de frică nejustificată) sau care

afectează modalitățile de relaționare cu restul societății, lipsă de eficiență şi competitivitate socială, tulburări emoționale şi sexuale la vârsta adultă.

P. Osterrich (1973), M. Boroş (1992), B. Spock (2000), I. şi D.D. Dolean (2002) au constatat că, în situația manifestării unui stil parental *indiferent*, există riscul formării trăsăturilor psihice negative caracteristice copilului neglijat (şi, mai ales, care *se simte* neglijat): pe de o parte, pot apărea lipsa încrederii în sine, timiditatea, lipsa de elan, neîncrederea în ceilalți, dezvoltarea deficitară a inteligenței, limbajului, capacității de concentrare şi participarea redusă la viața socială, iar, pe de altă parte, se pot dezvolta agresivitatea, comportamentele deviante etc.

Efectele unui stil educativ sunt şi mai grave atunci când neglijarea la care ne referim se asociază şi cu absența *dragostei* părinteşti. Copilul care nu se bucură de căldura căminului familial poate să devină foarte închis, necomunicativ, uneori prea docil, alteori răutăcios, neîncrezător, rezistent la îndrumările pozitive ale mediului; de asemenea, el poate dezvolta diverse tulburări afective (E. Fischbein, 1970) dintre care cea mai des întâlnită este *tulburarea reactivă a ataşamentului* (*Reactive Attachment Disorder* – R.A.D.), manifestată prin incapacitatea de a dezvolta relații normale, de dragoste cu alții şi lipsa ataşamentului față de aceştia (A.T. Derivan, 1982; A.L. Tibbits-Kleber şi R.J. Howell, 1985, *apud* Sara Elizabeth Kay Hall şi G. Geher, 2003).

Cercetările realizate de Ada della Torre (1980), Meg Schneider şi Judy Craig (1997) şi Adina Botiş şi Anca Tărău (2004) au demonstrat că părinții care obțin eficiență în îndeplinirea rolului parental reuşesc să răspundă adecvat nevoilor copilului şi să dezvolte nu obediența, ci respectul individualității şi autonomia de la vârstele cele mai fragede, utilizând o metodă de educare ce constă în încurajarea

comportamentelor pozitive, cooperarea cu copilul şi promovarea (prin intermediul disciplinării pozitive) a acelor comportamente care sunt acceptate social.

Precizăm că scopul central al ipotezei dezvoltate în cele de mai sus nu a fost de a studia relația dintre conduita parentală (variabilă denumită de noi *competență parentală*) şi particularitățile de adaptare a copiilor sub raport corelațional (care este amplu demonstrat în studiile şi cercetările din ultimii ani), ci de a ne alinia acestor preocupări şi de a demonstra importanța şi nevoia stringentă de a dezvolta *competența parentală* prin programe de training (Simona Glăveanu, 2010c, 2012b), obiectiv ce va fi atins în următorul volum intitulat: ***Programe de educație parentală.***

Capitolul VII

CONCLUZII

Cercetarea noastră a vizat palierele teoretic, metodologic şi aplicativ. Conceperea unui cadru ştiinţific pentru studierea psihologică a competenţei parentale şi a condiţiilor de dezvoltare a acesteia – în calitate de factor de progres în procesul adaptării şcolare şi sociale a copilului – s-a finalizat cu analiza concepţiilor ce privesc relaţia părinţi-copii. Forma integrativă depăşeşte raportarea exclusivă la stilul educativ, la centrare pe axa autoritate-afectivitate; *propunând un nou termen* – pe cel de „*model parental*". În această perspectivă, am elaborat şase modele ce descriu disfuncţii ale tabloului psihocomportamental parental (modelul părintelui *autoritar, indulgent, hiperprotector, neglijent, inconsecvent* şi *agresiv*) şi unul care reflectă conduita şi relaţionarea optimă cu copilul (modelul părintelui *competent*).

Prin analiza empirică şi ştiinţifică a factorilor principali care determină eficienţa interacţiunii părinţi-copii (pentru categoria de vârstă cuprinsă între 6 şi 10 ani), s-a *definit conceptul* de „*competenţă parentală*".

Un alt rezultat al investigaţiei în plan teoretic a fost *abordarea competenţei parentale din perspectiva a trei modele explicativ-interpretative: personal, situaţional şi interacţionist*.

În modelul *personal*, competenţa parentală a fost asociată şi raportată la caracteristici ale părintelui precum trăsăturile de personalitate, nivelul de competenţe sociale şi de inteligenţă emoţională, rezistenţa la stres, capacitatea de management al

conflictelor, tulburările emoționale/de personalitate, psihozele etc.

Modelul *situațional* explică variația competenței parentale în funcție de vectori mediatori precum particularitățile socio-culturale şi socio-economice, tipul de familie, amprenta carierei profesionale asupra relației părinte-copil, delegarea unor sarcini educative către bonă, iar modelul *interacționist* surprinde efectul de emergență al întâlnirii dintre trăsăturile copilului, ale părinților şi cele ale contextului în determinarea dinamicii competenței parentale.

Totodată, am integrat concepțiile cu privire la rolul familiei în construirea personalității, ataşamentului şi conduitei morale, precum şi în inserția socială şi în dezvoltarea cognitivă a copilului, atât în modelul structural al competenței parentale, cât şi ca premisă în trasarea direcțiilor de dezvoltare ale acesteia.

În plan metodologic, contribuțiile tezei se înscriu în trei direcții.

Prima direcție a fost reprezentată de *construirea unui instrument de diagnoză a competenței parentale* – respectiv, chestionarul C.C.P., specific pentru părinții copiilor cu vârsta cuprinsă între 6 şi 10 ani – şi *validarea lui* prin stabilirea *validității de conținut* – din studii empirice şi conceptualizările oferite de literatura de specialitate şi a celei *concurente* – prin raportarea la P.A.Q., elaborat de J. R. Burri în 1991 după tipologia Dianei Baumrind; scalele şi conținutul inventarului reprezintă o noutate în domeniul analizei relațiilor din mediul intrafamilial. De asemenea, am elaborat un *model al competenței parentale,* în urma analizei factoriale fiind identificați cinci factori ai acesteia – *cunoaşterea copilului şi a particularităților sale de vârstă, suportul afectiv şi managementul*

stresului, *disciplinarea*, *managementul timpului* şi *managementul situaţiilor de criză*.

Ulterior*, competenţa parentală a fost investigată în funcţie de o serie de particularităţi socio-demografice de tipul: vârstă, stare civilă, situaţie financiară, gen, nivel de instruire şi număr de copii*. Rezultatele noastre pe această coordonată întregesc cercetările în domeniu, întrucât există, într-o oarecare măsură, studii privind dinamica eficienţei interacţiunii parentale raportată la gen şi situaţie financiară, însă sunt ca şi absente cercetările ce analizează eficienţa parentală în funcţie de vârstă, nivel de studii, stare civilă (cel mai frecvent fiind abordată problema comparaţiei doar între familiile monoparentale şi cele cu ambii părinţi prezenţi) şi numărul de copii.

Studiind raportul dintre competenţa parentală şi *categoriile de vârstă* (în accepţiunea Ursulei Şchiopu şi a lui E. Verza, 1997) am identificat cea mai ridicată competenţă parentală la părinţii din segmentul 36-39 de ani, urmaţi de cei cu vârsta între 25 şi 35 de ani; în afara acestor intervale, competenţa parentală scade direct proporţional cu creşterea în vârstă (menţionăm că acest rezultat nu este extins la nivel general în analiza competenţei parentale, ci doar în relaţie cu copilul de vârstă şcolară mică şi cu particularităţile acestuia).

Competenţa parentală a comportat diferenţe semnificative în funcţie de *starea civilă* şi de *situaţia financiară*, în sensul existenţei unui nivel ridicat al acesteia în cazul părinţilor căsătoriţi sau care conviețuiesc consensual cu celălalt părinte al copilului, aceştia fiind urmaţi de cei divorţaţi, necăsătoriţi şi văduvi, rezultatul cel mai scăzut fiind obţinut de cei care formează un cuplu consensual cu altcineva decât părintele copilului; pe de altă parte, s-a remarcat că părinţii cu o situaţie

finaciară bună sau medie au un nivel de competență parentală mai ridicat decât cei cu situație precară sau foarte bună.

În studiul variației competenței parentale în funcție de *gen*, rezultatele s-au dovedit nesemnificative statistic, fapt explicabil atât prin volumul inegal de subiecți (485 de femei şi 50 de bărbați), cât şi prin ipoteza slabei implicări a taților în educația copilului – care îşi găseşte corespondent în cercetările Martinei Segalen (1981), ale lui J. Kellerhals şi Cléopâtrei Montandon (1991) şi ale lui G.G. Fein (1978) (*apud* Elisabeta Stănciulescu, 1997).

Tot o situație contrastivă întâlnim şi în cazul relației dintre competența parentală şi *nivelul de instruire*; deşi diferențele nu s-au dovedit semnificative statistic, ca tendință este surprinzător următorul tablou: competența parentală ridicată este manifestată de părinții cu studii universitare şi masterale, urmați de cei cu şcoli postliceale şi liceu, iar de competență parentală redusă dispun părinții cu doctorat şi cei cu şcoală profesională.

Ținând cont de criteriile după care a fost conceptualizată competența parentală, scorul redus al părinților cu doctorat este dificil de explicat, printre posibilele motive regăsindu-se numărul mic de subiecți din cadrul categoriei (3 părinți) şi alte caracteristici interacționale ale indivizilor şi ale mediului, ce pot oferi explicații plauzibile; de asemenea, diverse studii care au vizat implicarea în cariera profesională au identificat corelații negative cu eficiența interacțiunii familiale (H. G. Ginott, 2006; J. Gray, 2008; Lise Bourbeau, 2009).

Numărul de copii nu reprezintă un factor semnificativ în variația competenței parentale, cel puțin în cazul în care nu se ia în considerație ordinea copilului (în raport cu care se face

evaluarea competenței parentale) între frați, ştiut fiind că părinții cu doi sau trei copii învață din experiența cu primul şi devin mai competenți pe parcurs.

A doua direcție este structurată în obiectivul „*Elaborarea unui model structural al competenței parentale întemeiat atât pe trăsături personologice, cât şi pe anumite aspecte psiho-sociale precum: stilul de coping, inteligența emoțională, particularități ale relației conjugale şi perceperea experienței modelului educativ trăit în familie*", iar demersul investigativ a fost ghidat de două ipoteze ce au fost confirmate de rezultatele statistice.

Prima ipoteză a vizat „*un set de trăsături psihice de tip personologic ce pot constitui predictori ai competenței parentale*". Analiza factorială reducționistă a 26 de variabile rezultate din aplicarea chestionarelor 16 PF şi GZ a condus la cinci factori predictori ai competenței parentale pe care-i definim astfel: *autocontrol şi stabilitate emoțională*, *abilitate rezolutivă*, *abilități de conducere*, *conştiinciozitate* şi *obiectivitate*; regăsim aici, în mare măsură, factorii din modelul Big Five (F. Ostendorf, 1990 *apud* Mihaela Minulescu, 1996): *extraversie*, *agreabilitate*, *conştiinciozitate*, *stabilitate emoțională* şi *intelect*. Prin analiza factorială nu ne-am propus să intervenim pentru a restructura cele două instrumente de evaluare a personalității, ci doar să grupăm factorii comuni şi, astfel, să-i utilizăm doar în calitate de variabile-predictori ai competenței parentale.

Prin cea de-a doua ipoteză s-a presupus că „*unele variabile – de tipul stilului de coping, inteligenței emoționale, particularităților relaționării conjugale şi experienței mode-*

lului educativ trăit în familia de origine – au calitate de factori mediatori şi corelează cu dimensiunile competenței parentale".

Inteligența emoțională corelează puternic cu competența parentală: părinții competenți parental dispun de un nivel înalt al inteligenței emoționale şi invers; totuşi, acest fapt nu înseamnă că între cele două constructe există o relație de cauzalitate, ci una instrumentală.

Corelații semnificative au fost identificate între dimensiunile competenței parentale şi anumite *modele de educare trăite de părinți în propria copilărie*.

Astfel, *cunoaşterea copilului* şi a *particularităților specifice vârstei acestuia* corelează pozitiv cu modelul de educare trăit de părinți bazat pe toleranță, supraimplicare, orientare spre performanță şi stimulare, însă corelează negativ cu a fi fost favorizat în comparație cu frații săi. Dimensiunea *suport afectiv şi managementul stresului* corelează negativ şi semnificativ statistic cu modelul de educare trăit de părinți caracterizat prin abuz fizic sau verbal, deprivare de anumite aspecte materiale, puniție, umilire, respingere, favorizarea celorlalți frați, supraprotecție, afecțiune exagerată cu caracter demonstrativ şi crearea sentimentului de vinovăție. Abilitatea părinților de *disciplinare* a copilului înregistrează corelații negative cu modelul de educare definit prin abuz fizic şi psihic, puniție, umilire şi respingere şi corelează pozitiv cu supraprotecția, supraimplicarea, toleranța şi orientarea spre performanță. Eficiența părinților pe componenta *managementului timpului* corelează pozitiv cu modelul trăit de părinți caracterizat prin conduită de stimulare, orientare spre performanță şi favorizarea față de ceilalți frați. Capacitatea părinților de a *manageria situațiile de criză* corelează pozitiv cu modelul definit prin toleranță şi stimulare şi negativ cu comportamente

de abuz, deprivare, favorizarea celolalți frați în copilărie, afecțiune exagerată şi crearea vinovăției.

Stilul de coping al părinților corelează semnificativ, de asemenea, pozitiv şi negativ cu dimensiunile competenței parentale. Factorul *cunoaştere* din structura competenței parentale corelează pozitiv cu stilul de coping activ orientat către planificare şi caracterizat de căutarea suportului social instrumental. Capacitatea părinților de *disciplinare* a copilului corelează negativ cu stilul de coping marcat de descărcare emoțională, pasivitate comportamentală şi mintală şi pozitiv cu copingul căruia îi este specifică planificarea, acceptarea şi căutarea suportului social instrumental. Abilitatea părinților de a realiza un *management* eficient *al timpului* corelează pozitiv cu stilul de coping orientat spre planificare şi eliminarea activităților concurente şi negativ cu cel caracterizat prin reținerea de la acțiune. Asigurarea de către părinți a *suportului afectiv şi managementului stresului* corelează pozitiv cu copingul activ caracterizat prin planificare, căutarea suportului social instrumental şi emoțional, reinterpretare pozitivă şi apel la religie şi negativ cu copingul centrat pe descărcare emoțională, reținere de la acțiune şi apel la alcool/medicamente. Capacitatea părinților de a realiza *managementul situațiilor de criză* corelează pozitiv cu copingul activ bazat pe planificare, eliminarea activităților concurente şi căutarea suportului social intrumental şi emoțional.

Dimensiunile competenței parentale corelează semnificativ şi cu anumite *particularități ale relației de cuplu*.

Cunoaşterea copilului corelează pozitiv cu asertivitatea în cadrul relației conjugale şi satisfacția cu privire la relație şi negativ cu perceperea unui control extern al relației, anxietatea şi depresia privind relația. *Disciplinarea* copilului corelează negativ cu preocuparea față de relație, motivația pentru relație, anxietatea, teama şi depresia cu privire la relație şi pozitiv cu

asertivitatea şi satisfacţia în relaţie. Manifestarea din partea părinţilor a *suportului afectiv şi managementului stresului* corelează pozitiv cu stima relaţională, conştientizarea relaţiei, asertivitatea şi satisfacţia în relaţie şi negativ cu preocuparea, anxietatea şi depresia legată de relaţie. Capacitatea părinţilor de a asigura *managementul timpului* corelează pozitiv cu stima relaţională, asertivitatea şi satisfacţia în relaţie şi negativ cu perceperea controlului intern al relaţiei, motivaţia pentru relaţie, anxietatea, depresia şi monitorizarea relaţiei – văzută ca preocupare pentru imaginea transmisă celorlalţi despre propria relaţie. Abilitatea părinţilor de a oferi *management al situaţiilor de criză* corelează pozitiv cu asertivitatea şi satisfacţia în relaţie şi negativ cu monitorizarea relaţiei, anxietatea, depresia şi teama legată de relaţie.

A treia direcţie pe care ne-am propus-o – „*Relevarea relaţiei dintre competenţa parentală şi pattern-urile de conduită ale copiilor*" – a fost tradusă în ipoteza „*Adaptarea şcoară şi socială a copiilor comportă variaţii ce corelează semnificativ cu atributele competenţei parentale*". Prin demersul investigativ ipoteza cercetării a fost confirmată.

Abilitatea părinţilor de *disciplinare* a copilului corelează negativ cu tendinţele dezadaptative din comportamentul acestuia – de tipul celor schizoide, impulsive/agresive cu manifestări de instabilitate.

Capacitatea de a efectua un *management* eficient *al timpului* diminuează tendinţele obsesive şi psihastenice, impulsive şi orientate spre instabilitate.

Disponibilitatea părinţilor de a asigurara *suportul afectiv şi managementul stresului* scade manifestarea în comporta-

mentul copilului a unor tendințe către emotivitate simplă, obsesive/psihastenice şi depresive/ipohondrice.

Abilitatea părinților de a *manageria situațiile de criză* corelează negativ cu un comportament al copilului caracterizat prin tendințe paranoide, impulsive şi antisociale.

Potrivit „*Grilei de evaluare a comportamentului copilului la şcoală şi identificare a evenimentelor familiale decurse în ultimul an*", din perspectiva cadrelor didactice (ale cărei rezultate au fost validate cu cele obținute prin utilizarea instrumentului Woodworth-Mathews), s-au identificat corelații pozitive între competența parentală redusă şi frecvența agresiunilor verbale şi fizice adresate colegilor de clasă, elevilor din altă clasă şi altor copii, precum şi raportarea opozițională/ obraznică față de profesori. Nivelul ridicat al competenței parentale corelează pozitiv cu o conduită a copilului definită prin atitudine pozitivă față de colegi şi profesori, colaborare cu colegii în cazul unor exerciții colective şi implicare în sarcinile şcolare.

De asemenea, nivelul competenței parentale corelează pozitiv direct proporțional cu calificativele şcolare la toate nivelurile de performanță („foarte bine", „bine" şi „suficient").

Din punct de vedere *aplicativ*, prin demersul ştiințific şi metodologic pe care îl implică, cercetarea de față oferă:

- un chestionar privind atitudinile parentale pentru investigarea nevoii de instruire/dezvoltare a părinților pe direcția optimizării interacțiunilor parentale;
- o grilă de identificare de către cadrele didactice a copiilor care prezintă dificultăți de adaptare şcolară, socială şi au o situație de viață defavorizantă;

- un instrument valid de diagnoză a competenței parentale (C.C.P), ce poate fi folosit în activitatea de cunoaştere şi de intervenție în consilierea familială şi şcolară;

- o grilă de evaluare a dinamicii competenței parentale din perspectiva cadrelor didactice;

- o grilă de observare a comportamentului copilului la şcoală din perspectiva cadrelor didactice şi de culegere a datelor despre situația familială;

Deşi efortul investigativ-formativ a condus la atingerea obiectivelor propuse, reprezentând o noutate teoretică şi aplicativă, cu un grad sporit de exigență, ne dăm seama că lucrarea este marcată şi de o serie de *limite* în realizare şi extrapolare.

Concluziile cercetării noastre au fost formulate prin investigarea unui lot de 535 de subiecți (părinți şi copii), dar, în ceea ce priveşte reprezentativitatea eşantionului pentru conceptualizarea competenței parentale, modelul structural şi dinamic realizat suferă din cauza numărului inegal de subiecți (50 de bărbați şi 485 de femei); ca urmare a acestei disproporții, putem afirma că am elaborat un model de diagnoză şi training de dezvoltare adresat mai degrabă competenței parentale *materne*, decât ambelor genuri.

Acest fapt constituie o limită importantă a cercetării, care, odată definită, poate fi, însă, transformată într-o problematică pentru studii ulterioare (care să urmărească obținerea unor volume echivalente numeric de subiecți).

În cadrul cercetării noastre, subiecții au fost părinții unor copii din clasele a II-a – a IV-a din trei şcoli din Bucureşti – ceea ce constituie un element sensibil în extrapolarea concluziilor pe toți părinții copiilor pentru categoria de vârstă

între 6 şi 10 ani şi o limită a cercetării. Aceasta poate fi depăşită în cercetări viitoare prin includerea în procesul de selectare a subiecților a cel puțin trei școli din fiecare sector al Capitalei și a părinților și copiilor din celelalte județe ale țării (pentru a obține eșantioane reprezentative la nivel național și/sau pentru a putea identifica eventualele influențe datorate unor factori precum mediul urban/rural etc.).

În consecință, contribuțiile şi limitele cercetării noastre ne apar ca o veritabilă provocare în studiul competenței parentale – particularizată pentru copiii de vârstă şcolară mică şi specifică populației româneşti şi al identificării nevoii de dezvoltare a acesteia prin programe de training, aliniindu-se astfel preocupărilor internaționale, o dovadă în acest sens fiind participarea noastră la ediția din 2011 a conferinței „*Evidence-Based Parent Education Programs and Best Practices to Promote Positive Parenting*", derulată în Spania sub egida „*European Society for Developmental Psychology*".

BIBLIOGRAFIE

1. Adler, A. (1995a). *Psihologia şcolarului greu educabil*, Editura IRI, Bucureşti.
2. Adler, A. (1995b). *Sensul vieţii*, Editura IRI, Bucureşti.
3. Adler, A. (1996). *Cunoaşterea omului*, Editura IRI, Bucureşti.
4. Agabrian, M. (2003). *Sociologie generală*, Editura Institutul European, Iaşi.
5. Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence – The New Science of Success*, Jossey-Bass, San Francisco.
6. Allport, G.W. (1991). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
7. Amado, G., Guittet, A. (2007). *Psihologia comunicării în grupuri*, Editura Polirom, Iaşi.
8. Antshel, K.M., Waisbren, Susan E. (2003). „Timing is Everything: Executive Functions in Children Exposed to Elevated Levels of Phenylalanine" în *Neuropsychology*, vol. 17, nr. 3, pp. 458-468, APA, Washington DC.
9. Aspinwall, Lisa G., Staudinger, Ursula M. (2003). „A Psychology of Human Strengths: Some Central Issues of an Emerging Field" în Aspinwall, Lisa G., Staudinger, Ursula M. (ed.), *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology* (pp. 9-22), APA, Washington DC.
10. Avram, E. (2009). *Psihologia personalităţii – Arhitectură şi dimensiuni*, Editura Universitară, Bucureşti.
11. Baier, Hannelore, Schlarb, Cornelia (edit.) (2000). *Femei din România. Relatări despre viaţa şi situaţia femeilor în profesie, familie, societate, biserică*, Editura Hora, Sibiu.

12. Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
13. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman, New York.
15. Bar-On, R. (2000). „Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)" în Bar-On, R., Parker, James D.A. (ed.), *Handbook of Emotional Intelligence*: *Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, pp. 363-388, Josey-Bass, San Francisco.
16. Barkley, R. A., Lombroso, P.J. (2000). „Genetics of Childhood Disorders: XVII. ADHD, Part I: The Executive Functions and ADHD" în *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol 39, nr. 8, pp. 1064-1068, Elsevier, Atlanta.
17. Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of Life*, Guilford Press, New York.
18. Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., Tice, D.M. (1994). *Losing Control: How and why People Fail at Self-regulation*, Academic Press, San Diego.
19. Baumeister, R.F., Exline, Julie J., Sommer, Kristin L. (1998). „The Victim Role, Grudge Theory and Two Dimensions of Forgiveness" în Worthington, E.L. Jr. (ed.), *Dimensions of Forgiveness: Psychological Research and Theological Forgiveness* (pp. 79-104), Templeton Foundation Press, Philadelphia.
20. Baumeister, R.F., Exline, Julie J. (1999). „Virtue, Personality and Social Relations: Self-control as the Moral Muscle" în *Journal of Personality* vol. 67, issue 6 (pp. 1165-1194), Wiley & Sons, New York.

21. Baumrind, Diana. (1972). „Socialization and Instrumental Competence in Young Children" în Hartup, W.W. (editor). *The Young Child: Reviews of Research*, vol. 2, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
22. Băban, Adriana (coord.) (2003). *Consiliere educațională – Ghid metodologic pentru orele de dirigenție şi consiliere,* Editura A.S.C.R., Cluj-Napoca.
23. Becker, W.C. (1964). „Consequences of Different Kinds of Parental Discipline" în Hoffman, M.L., Hoffman, L.W. (editori), *Review of Child Development Research*, vol.1, Russell Sage, New York.
24. Bedell, J.R., Lennox, Shelley S. (1997). *Handbook of Communication and Problem Solving Skills Training*, Wiley & Sons, New York.
25. Benito, Yolanda (2003). *Copiii supradotați – educație, dezvoltare emoțională şi adaptare socială*, Editura Polirom, Iaşi.
26. Bennett-Goleman, Tara (2005). *Alchimia emoțională*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
27. Berge, A. (1972). *Copilul dificil*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
28. Berge, A. (1977). *Profesiunea de părinte*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
29. Bettelheim, B. (1987). *A Good Enough Parent*, Thames & Hudson, Londra.
30. Biederman, J., Milberger, Sharon, Faraone, S.V., Kiely, Kathleen, Guite, Jessica., Mick, E., Ablon, S., Warburton, Rebecca., Reed, Ellen (1995). „Family-Environment Risk Factors for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder" în *Archives of General Psychiatry*, nr. 52, pp. 464-470, AMA, Chicago.

31. Bigner, J.J. (1994). *Parent-Child Relation. An Introduction to Parenting*, MacMillan Publishing Company, New York.
32. Birch, Ann, Hayward, Sheila (1999). *Diferenţe interindividuale*, Editura Tehnică, Bucureşti.
33. Bogatu, N. (2002). *Conduita de rol, sine şi personalitate*, Editura Granada, Bucureşti.
34. Borgovanu, V. Gr. (1900). *Ionel: educaţiunea unui bun copil (carte pentru părinţi şi alţi educatori). Principiile morale şi creştinesci de care trebue să se conducă părinţii în educaţiunea copiilor lor*, Tipografia Aurora A. Todoran, Bucureşti.
35. Boroş, M. (1992). *Părinţi şi copii*, Editura Gutinul, Baia-Mare.
36. Botiş, Adina, Tărău, Anca (2004). *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Editura A.S.C.R., Cluj-Napoca.
37. Bourbeau, Lise (2009). *Despre relaţiile părinţi-copii*, Editura Ascendent, Bucureşti.
38. Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les ètudians et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris.
39. Bourdieu, P. (1974). „Avenir de classe et causalité du probable" în *Revue Française de Sociologie*, 15/1, p. 3-43, Éditions OPHRYS, Paris.
40. Boutin, C., Durning, P. (1999). *Les interventions auprès de parents*, Dunod, Paris.
41. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge.
42. Brose, L.A., Rye, M.S., Lutz, Catherine J. (2002). „Forgiveness and the Five-Factor Model of Personality" în cadrul *The 110th Annual Convention of the American Psychological Association*, Chicago.

43. Budlong, M.J., Holden, Martha J., Mooney, Andrea J. (1993). *Therapeutic Crisis Intervention. Trainer's Manual*, The Family Life Development Center, Cornell University, Ithaca.
44. Bunescu, Gh., Alecu, Gabriela, Badea, D. (1997). *Educaţia părinţilor – strategii şi programe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
45. Cajal, M. (1975). *Educarea copilului în familie*, Editura Medicală, Bucureşti.
46. Carlo, G., McGinley, Meredith, Hayes, Rachel, Batenhorst, Candice, Wilkinson, J. (2007). „Parenting Styles or Practices? Parenting Sympathy and Prosocial Behaviors among Adolescents" în *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 168, nr. 2, pp. 147-176, Heldref Publications, Philadelphia.
47. Ciofu, Carmen (2004). *Interacţiunea părinţi-copii*, Editura Amaltea, Bucureşti.
48. Clark, R.M. (1983). *Family life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed or Fail*, University of Chicago Press, Chicago.
49. Claycomb, Cynthia D., Ryan, J.J., Miller, Lori J., Schnakenberg-Ott, Summer D. (2004). „Relationships among Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Induced Labor, and Selected Psychological and Demographic Variables" în *Journal of Clinical Psychology*, vol. 60, nr. 6, pp. 689-693, John Wiley & Sons, New York.
50. Cornelius, Helena, Faire, Shoshana (1996). *Ştiinţa rezolvării conflictelor. Fiecare poate câştiga*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.
51. Creţu, R. Z. (2005). *Evaluarea personalităţii. Modele alternative*, Editura Polirom, Iaşi.
52. De Lassus, R. (2003), *Eneagrama. Cele nouă tipuri de personalitate*, Editura Teora, Bucureşti.

53. De Singly, Fr. (1996). *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris.
54. Della Torre, Ada (1980). *Greşelile părinţilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
55. Dinu, M. (2005), *Fundamentele comunicării interpersonale*, Editura All, Bucureşti.
56. Dolean, I., Dolean, D.D. (2002). *Meseria de părinte*, Editura Aramis, Bucureşti.
57. Dobrescu, Iuliana (2005). *Copilul neascultător, agitat şi neatent*, Editura Infomedica, Bucureşti.
58. Dopfner, M., Schurmann, Stephanie, Lehmkuhl, G. (2004), *Copilul hiperactiv şi încăpăţânat*, Editura Asociației de Științe Cognitive din România, Cluj-Napoca.
59. Durning, P., Pourtois, J.P. (1994). *Éducation et famille*, de Boeck, Bruxelles.
60. Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, PUF, Paris.
61. Elder, Rachel Ann (1949). „Traditional and Developmental Conceptions of Fatherhood", în *Marriage and Family Living*, vol. 11, nr. 3, pp. 98-100, NCFR, Minneapolis.
62. Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, Karin S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, Rachael, Schwab-Stone, Mary E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
63. Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2002). *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
64. Emmons, R.A. (2000). „Personality and Forgiveness" în McCullough, M.E., Pargament, K.I., Thoresen, C.E. (ed.).

The Frontiers of Forgiving: Conceptual, empirical, and clinical perspectives (pp. 156-175), Guilford Press, New York.
65. Enright, R.D., Fitzgibbons, R.P. (2000). *Helping Clients Forgive: An Empirical Guide for Resolving Anger and Restoring Hope*, APA Books, Washington, DC.
66. Espinoza, Odile, Le Camus, J. (1991). „Les relations interpersonnelles précoces" în Malewska-Peyre, Hanna, Tap, P. (ed.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, PUF, Paris.
67. Farca, Speranța (2004). Psihanaliza şi cele patru vârste ale Eului – Cum devenim părinți, Editura Trei, Bucureşti.
68. Fischbein, E. (1970). *Climatul educativ în familie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
69. Forquin, J.C. (1983). „La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)" în *Revue Française de Pédagogie*, nr. 63, pp. 61-69, INRP, Lyon.
70. Fortin, Andrée, Lavoie, Francine, Gagne, Marie-Hélène (2003). „Elaboration de l'Inventaire des conduites parentales psychologiquement violentes (ICPPV)" în *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 35, nr. 4, CPA/SCP, Ottawa.
71. Frankland, A., Sanders, P. (1999). *Next Steps in Counselling*, PCCS Books Ltd, Ross-on-Wye.
72. Friedman, D. (2010). *An Unsolicited Gift – Why We Do What We Do?*, Arcadia Books, Londra.
73. Fromm, E. (1998), *Frica de libertate*, Editura Teora, Bucureşti.
74. Geary, D.C. (2009). *Male, Female: The Evolution of Human Sex Differences*, APA, Washington DC.
75. Gherghinescu, Ruxandra (2006). *Sinteze de psihologie socială,* vol.1, Editura Argument, Bucureşti.

76. Ginott, H.G. (2006). *Între părinte şi copil: ghid de comunicare*, Ed. Humanitas, Bucureşti.
77. Glăveanu, Simona Maria (2008a). „Dezvoltarea abilităților sociale la elevi" în Avram, E. (coord.), *Psychology in a Positive World*, Editura Universitară, Bucureşti.
78. Glăveanu, Simona Maria (2008b). „Managementul serviciilor de consiliere în educație" în Avram, E. (coord.), *Psihologia în organizațiile moderne*, Editura Universității din Bucureşti.
79. Glăveanu, Simona Maria (2009a). „Un model factorial al competenței parentale" în Milcu, M., Griebel, W., Sassu, Raluca Ana (coord.), *Cercetarea psihologică modernă: direcții şi perspective*, Editura Universitară, Bucureşti.
80. Glăveanu, Simona Maria (2009b). „Dezvoltarea abilităților sociale – bază în managementul carierei" în *Perspective pentru dezvoltarea carierei tinerilor în context european*, Editura Sigma, Bucureşti.
81. Glăveanu, Simona Maria (2009c). „Cap. 9. Coordonate psihopedagogice în consilierea copiilor şi tinerilor cu tulburări de conduită" în Tătăreanu, Ligia; Avram, E. (coord.), *Neuroştiințe şi psihologie clinică*, pp.169-199, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
82. Glăveanu, Simona Maria (2009d). „Parental Models Displayed inside Family Interaction – a Nomothetical Approach" în *Education and Creativity for a Knowledge Society – Psychology*, Editura Universității Titu Maiorescu, Bucureşti.
83. Glăveanu, Simona Maria (2009e). „Rolul consilierului şcolar în optimizarea procesului instructiv-educativ" în *Ecologica Universitaria – Seria Psihologie*, nr. 7, Ecological University Press, Bucureşti.

84. Glăveanu, Simona Maria (2010a). „Familia în societatea comntemporană – viziune interdisciplinară" în *Analele Universității Ecologice din Bucureşti*, Seria Psihologie, Pro Universitaria, nr. 2, Ecological University Press, Bucureşti.
85. Glăveanu, Simona Maria (2010b). „Modelul familial – factor mediator în delincvența comportamentală" în *Direcții şi perspective psihologice în abordarea unicității umane şi sintalității,* Editura M.A.I, Bucureşti.
86. Glăveanu, Simona Maria (2010c). „Parental Competence Development program - pilot study" in „*Romanian Journal Of Experimental Applied Psychology*" vol.1, p.51-52, Editura Universitară, Bucureşti, ISSN 2069-1971.
87. Glăveanu, Simona Maria (2010d). „ Diagnoza şi managementul stresului organizațional în medii sanitare", în „*Cercetarea modernă în psihologie. Individ, grup, organizație: studii aplicative"*, Ed. Universitară, Bucureşti, ISBN 978-606-591-027-0.
88. Glăveanu, Simona Maria (2011a). "Modele parentale relevate în tablouri familiare - abordare nomotetică", în „*Revista de psihologie",* p.86-98, Editura Academiei Române vol. 57 nr.1, Bucureşti.
89. Glăveanu, Simona Maria (2011b). Secțiunea „Viața științifică" - *Tenerife Winter School on Evidence - based Parent Education Programs and best practices to promote positive parenting, University of La Laguna Tenerife, Spain, 10 - 14 ianuarie,* în „*Revista de psihologie",* p.193-194, Editura Academiei Române vol. 57 nr.2, Bucureşti.
90. Glăveanu, Simona Maria (2011c). "Familia şi evoluția psihocomportamentală a copiilor" în „*Psihologia sănătății"*, Avram, E. (coord.) Ed. Universitară, Bucureşti.

91. Glăveanu, Simona Maria (2011d). "From Stress Resistance to Stress Management. Enhancing A Resource of Parental Competence.", in *„Romanian Journal Of Psychology – No. 1",* p.9-18, House Of Romanian Academy, Bucharest, ISSN 2248-0846.
92. Glăveanu, Simona Maria (2012a). „Rezistența la stres - resursă a competenței parentale. Studiu explorator pe un grup de părinți implicați în modulul de training: Managementul stresului" în *„Revista de psihologie",* Editura Academiei Române vol. 58 nr.1, Bucureşti, ISSN 0034-8759.
93. Glăveanu, Simona Maria (2012b). Validating a Training Program for Parental Competence in: *Problems of Psychology in the 21 –st Century*, vol 2 (2) Current Tendencies and Problems in Psychology 2012, p. 14-20, ISSN 2029-8587, Scientia Socialis Lithuania, Siauliai.
94. Goleman, D. (2007). *Inteligența socială*, Ed. Curtea Veche, Bucureşti.
95. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, Annie (2007). *Inteligența emoțională în leadership*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
96. Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
97. Golu, M. (2005). *Dinamica personalității*, Editura Geneze, Bucureşti.
98. Golu, P., Verza, E., Zlate, M. (1993), *Psihologia copilului*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
99. Gray, J. (2008). *Copiii sunt din rai*, Editura Vremea, Bucureşti.
100. Hall, Sara Elizabeth Kay, Geher, G. (2003). „Behavioral and Personality Characteristics of Children with Reactive Attachment Disorder" în *The Journal of Psychology:*

Interdisciplinary and Applied, vol. 137, nr. 2, Routledge, New York.
101. Haslam, N., Baron, J. (1994). „Intelligence, Personality, and Prudence" în Sternberg, R.J., Ruzgis, P. (ed.), *Intelligence and Personality*, pp. 32-58, Cambridge University Press, New York.
102. Hedges, Patricia (2002). *Personalitate şi temperament: ghidul tipurilor psihologice*, Editura Humanitas, Bucureşti.
103. Hinshaw, S.P. (2002). „Preadolescent Girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: I. Background Characteristics, Comorbidity, Cognitive and Social Functioning, and Parenting Practices" în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 70, nr. 5, pp. 1086-1098, APA, Washington DC.
104. Hoffman, M.L. (1982). „Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt" în Eisenberg, N. (ed.). *Development of Prosocial Behavior*, pp. 281-313, Academic Press, New York.
105. Horney, Karen (1994). *Autoanaliza*, Editura Oscarprint, Bucureşti.
106. Iluţ, P. (2004). *Valori, atitudini şi comportamente sociale. Teme actuale ale psihologiei*, Editura Polirom, Iaşi.
107. Iluţ, P., Rotariu, T., Horvath, I., Tirhaş, Cristina, Nistor, Laura, Hărăguş, P.T. (2007). *Dimensiuni ale familiei actuale din România*, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca.
108. Incze, L. (1971). Amprenta familiei în conduita morală a copilului, în „*Colocvii despre şcoală, familie şi societate",* periodic realizat de Ministerul Învaţământului, Bucureşti.
109. Isambert-Jamati, Viviane (1995). *Solidarité fraternelle et réussite sociale,* Éditions L'Harmattan, Paris.

110. Kapferer, J.N. (2002). *Căile persuasiunii – modalităţi de influenţare a comportamentului prin mass-media şi publicitate*, Editura Comunicare.ro, Bucureşti.
111. Katz, Lilian G. (1984). „Contemporary Perspectives on the Role of Mothers and Teachers" în Katz, Lilian G. (ed.), *More Talks with Teachers*, Eric Clearing House, Urbana.
112. Kellerhals, J., Roussel, L. (1987). „Les sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances de recherches 1965-1985" în *L'année sociologique*, vol. 37, PUF, Paris.
113. Kewley, G.D. (1998). „Attention Deficit Hyperactivity Disorder Is Underdiagnosed and Undertreated in Britain" în British Medical Journal, nr. 316: 1594-1596, BMA, Londra.
114. Kihlstrom, J.F., Cantor, Nancy (2000). „Social Intelligence" în Sternberg, R.J. (ed.), *Handbook of Intelligence*, 2nd Edition, Cambridge University Press, New York.
115. Kohn, M.L. (1989). *Class and Conformity. A Study in Values*, University of Chicago Press, Chicago.
116. Kotimaa, A.J., Moilanen, Irma, Taanila, Anja, Ebeling, Hanna, Smalley, Susan L., McGough, J.J., Hartikainen, Anna-Liisa, Jarvelin, Marjo-Riita (2003). „Maternal Smoking and Hyperactivity in 8-Year-Old Children" în *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 42, nr. 7, pp. 826-833, Elsevier, Atlanta.
117. Laperriere, R. (1992). „Etats psychotiques confusionnels chez l'enfant de la 7 a 12 ans" în *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, nr. 5-6, pp. 284-291, Elsevier Masson SAS, Paris.

118. Law Nolte, Dorothy; Harris, Rachel (2001). *Cum se formează copii noştri*, Editura Humanitas, Bucureşti.
119. Levine, Janet (2004). *Află ce fel de părinte eşti*, Editura ALL, Bucureşti.
120. Levy, Florence, Barr, Cathy, Sunohara, G. (1998). „Directions of Aetiologic Research on Attention Deficit Hyperactivity Disorder" în *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, vol. 32, nr. 1, pp. 97-103, RANZCP, Melbourne.
121. Liiceanu, Aurora; Săucan, Doina Ştafana; Călugăru, Daniela (2007). *Viaţa mea: un „joc" serios*, Program Educaţional Coordonat de Fundaţia pentru Pluralism şi sprijinit de către Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului.
122. Littauer, Florence (2002). *Personalitate plus – viaţa în doi. Diferenţe temperamentale şi influenţa lor asupra copilului – analize şi soluţii*, Editura Bussiness Tech International Press, Bucureşti.
123. Luthans, F. (2010). *Organizational Behavior*, 12th Edition, McGraw-Hill, New York.
124. Lyddon, W.J., Sherry, Alissa (2001). „Developmental Personality Styles: An Attachment Theory Conceptualization of Personality Disorders" în *Journal of Counseling and Development*, vol. 79, nr. 4, The Pennsylvania State University, University Park.
125. MacCann, Carolyn, Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2004). „The Assessment of Emotional Intelligence: On Frameworks, Fissures, and the Future" în Geher, G. (ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*, Nova Science Publishers, New York.
126. Marcus, S., Gherghinescu, Ruxandra, Mînzat, I., Neacşu, Gh., Nicola, Gr., Săucan, Doina Ştefana (1999).

Competența didactică – perspectivă psihologică, Ed. All Educațional, București.
127. Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*, MIT Press, Cambridge.
128. Matthews, G., Deary, I.J., Whiteman, Martha C. (2005). *Psihologia personalității – trăsături, cauze, consecințe*, Editura Polirom, Iaşi.
129. Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). „What is Emotional Intelligence?" în Salovey, P., Sluyter, D. (ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, pp. 3-31, Basic Books, New York.
130. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000). „Models of Emotional Intelligence" în Sternberg, R.J. (ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 396-420), Cambridge University Press, New York.
131. McCullough, M.E. (2000). „Forgiveness as Human Strength: Theory, Measurement and Links to Well-being" în *Journal of Social and Clinical Psychology*, issue 19, pp. 43-55, Guilford Press, New York.
132. Minulescu, Mihaela (1996). *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Garell Publishing House, Bucureşti.
133. Misès, R., Quemada, N. (coord.) (2000). *La clasification francaise des trobles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R – 2000*, CTNERMI, Paris.
134. Mitrofan, Iolanda, Mitrofan, N. (1991). *Familia de la A la Z*, Editura Ştiințifică, Bucureşti.
135. Mitrofan, Iolanda, Mitrofan, N. (1996). *Elemente de psihologie a cuplului*, Editura Şansa, Bucureşti.
136. Mitrofan, Iolanda, Vasile, Diana (2001). *Terapii de familie*, Editura Sper, Bucureşti.

137. Mitrofan, Iolanda (2003). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iaşi.
138. Moisin, A. (1995). *Părinţi şi copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
139. Moisin, A (2001). *Arta educării copiilor în familie şi în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
140. Morf, Caroline C., Mischel, W. (2002). „Introduction To Special Issue: Self-Concept, Self-Regulation and Psychological Vulnerability" în *Self and Identity*, nr. 1, Psychology Press, Londra.
141. Morval, Monique V.G., Biron, G. (1993). „Les rituels familiaux et leurs fonctions" în *Thérapie familiale*, vol. 14, nr. 2, Medecine Et Hygiene, Geneva.
142. Mucchielli, A. (2005). Arta de a comunica. Metode, forme şi psihologia situaţiei de comunicare, Editura Polirom, Iaşi.
143. Nicola, Gr. (2008). *Tratat de psihoecologie*, Editura Academiei Române, Bucureşti.
144. Nock, S. (1998). *Marriage in Men's Lives*, Oxford University Press, New York.
145. Onofrei, A. (1971). Aşii indisciplinei, în *„Colocvii despre şcoală, familie şi societate"*, periodic realizat de Ministerul Învaţământului, Bucureşti.
146. Orefice, P. (2001). *Cutia cu metode transnaţionale pentru educaţia ambientală a adulţilor*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.
147. Osterrich, P. (1973). *Copilul şi familia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
148. Pânişoară, I.O. (2006). *Comunicare eficientă*, Editura Polirom, Iaşi.
149. Percheron, Annick (1981). „Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales" în Mariet, F. (coord.), *L'enfant, la famille et l'école*, pp. 39-54, ESF, Paris.

150. Perris, C., Jacobsson, L., Lindstrom, H., Perris, H. (1980). „Development of a new inventory for assessing of parental rearing behavior", *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, p. 265-274, J. Wiley& Sonc. INC, New Jersey..
151. Petermann, F., Petermann, Ulrike (2006). *Program terapeutic pentru copiii agresivi*, Editura Romanian Psychological Testing Services, Cluj-Napoca.
152. Petrea, Irina. (2007). Şi tu poţi fi o supernanny. Cum să-ţi creşti bine copilul, Editura Trei, Bucureşti.
153. Pitariu, H., Iliescu, D., Coldea Dorina (2006). *Fleishman Job Analysis Survey (F.J.A.S.): Scale de evaluare şi ghid de administrare*, Editura Psihocover, Bucureşti.
154. Popa, M. (2010). *Statistici multivariate aplicate în psihologie*, Editura Polirom, Iaşi.
155. Popescu-Brumă, Speranţa (2003). *Dezvoltări dizarmonice de personalitate în copilărie şi adolescenţă*, Editura Paralela 45, Piteşti.
156. Pugh Gillian, De'Ath Erica, Smith Celia (1994). *Confident Parents, Confident Children; Policy and Practice in Parent Education and Support*, National Children's Bureau, London.
157. Pulkkinen, Lea. (1982). „Self Control and Continuity from Childhood to Adolescence" în Baltes, B.P., Brim, O.G. Jr. (ed.), *Life Span Development and Behavior*, vol. 4, p. 63-105, Academic Press, Orlando.
158. Reber, A.S., Reber, Emily (1996). *The Penguin Dictionary of Psychology*, Puffin Books, Londra.
159. Roff, Merrill, Sell, S.B., Golden, Mary M. (1972). *Social Adjustement and Personality Development in Children*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
160. Rollins, B., Thomas, D. „Parental Support, Power, and Control Techniques in the Socialization of Children" în

Burr, W., Hill, R., Nye, I.F., Reiss, I. (coord.) (2003). *Contemporary Theories about the Family*, Free Press, New York.
161. Romano, Elisa, Tremblay, R.E., Boulerice, B., Swisher, R. (2005). "Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior" în *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 33, nr. 5, pp. 565-578, Springer Science and Business Media, New York.
162. Roudinesco, Elisabeth (2002). *Familia in dezordine*, Editura Trei, Bucuresti.
163. Roth, Maria, Szekszardi, Julia, Baciu, Cristina, Tulics, Helga (2003). *Intervenția în criză*, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca.
164. Roussel, L. (1989). *La famille incertaine*, O. Jacob, Paris.
165. Rowe, D.C. (1995). *The Limits of Family Influence: Genes, Experience, and Behavior*, Guilford Press, New York.
166. Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., Palfai, T.P. (1995). „Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait-Meta-Mood Scale" în Pennebaker, J.W. (ed.). *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154), APA, Washington DC.
167. Sava, F.A. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică – metode statistice complementare*, Editura A.S.C.R., Cluj-Napoca.
168. Saxton, L. (1986). *The Individual, Marriage and the Family*, Wadsworth, Belmont.
169. Schachar, R., Tannock, Rosemary. (1995). „Test of Four Hypotheses for the Comorbidity of Attention – Deficit Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder" în *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 34, nr. 5, pp. 639-648, Elsevier, Atlanta.

170. Schlessinger, L. (2004). Greşelile părinților îi pot distruge pe copii: nu faceți copii dacă nu intenționați să-i creșteți, Editura Curtea Veche, Bucureşti.
171. Schneider, Meg, Craig, Judy (ed. cons.) (1997). *25 of the Best Parenting Techniques Ever*, St. Martin's Press, New York.
172. Segalen, Martine (1981). *Sociologie de la famille,* Armand Colin, Paris.
173. Shapiro, D. (1998). *Conflictele şi comunicarea: Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*, Editura Arc, Bucureşti.
174. Simon, Anne-Marie (2004). Consiliere parentală – Prevenirea bâlbâielii şi a cronicizării ei, Editura Polirom, Iaşi.
175. Sîntion, F. (2001). *Competența psihosocială a comandantului militar: Structura factorială* în *Revista de psihologie organizațională*, vol. 1 /2001, Editura Polirom, Bucureşti.
176. Slama-Cazacu, Tatiana (2000). *Stratageme comunicaționale şi manipularea*, Editura Polirom, Iaşi.
177. Sowell, Elizabeth R., Thompson P.M., Mattson, Sarah N., Tessner, K.D., Jernigan, T.L., Riley, E.P., Toga, A.W. (2002). „Regional Brain Shape Abnormalities Persist into Adolescence after Heavy Prenatal Alcohol Exposure" în *Cerebral Cortex*, vol. 12, nr. 8, pp. 856-865, Oxford University Press, New York.
178. Spock, B. (2000). *Dr. Spock despre arta de a fi părinte*, Editura Image, Bucureşti.
179. Stănciulescu, Elisabeta (1997). *Sociologia educației familiale*, vol.1: *Stategii educative ale familiei contemporane*, Editura Polirom, Iaşi.
180. Șchiopu, Ursula, Verza, E. (1997), *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

181. Şoitu, L., Vrăşmaş, Ecaterina, Păun, E. (2001). *Consiliere familială*, Editura Institutul European, Iaşi.
182. Tangney, June, Fee, Ronda, Reinsmith, Candace, Boone, Angela L., Lee, N. (1999). „Assessing Individual Differences in the Propensity to Forgive", în cadrul *The 107th Annual Convention of the American Psychological Association*, Boston.
183. Tihan, E., Tihan, Laura (2004). *Căsătorie vs. divorţ: ghid de analiză*, Editura Opinfo, Bucureşti.
184. Tomşa, Gh. (coord.), Drăgan, I., Ozunu, D. (2005). *Dicţionar de consiliere şi orientare*, Editura Credis, Bucureşti.
185. Trinkaus Zagzebski, Linda (1996). Virtues of the Mind: an Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge, Cambridge University Press, New York.
186. VanDenBerghe, Elizabeth (2000). „The Enduring, Happy Marriage: Findings and Implications from Research" în Dollahite, D.C. (ed.). *Strengthening Our Families: An In-depth Look at the Proclamation on the Family* (pp. 16-26), Bookcraft, Salt Lake City.
187. Voeller, Kytja K.S. (2004). „Attention Deficit Hyperactivity Disorder" în *Journal of Child Neurology*, vol 19, nr. 10, pp. 798-814, Sage Publications, Thousand Oaks.
188. Vrăşmaş, Ecaterina (2002). *Consilierea şi educarea părinţilor*, Editura Aramis, Bucureşti.
189. White, B.L., Watts, Jean C. (1973). Experience and Environment: Major Influences on the Development of the Young Child, vol. 1, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
190. White, Fiona A., Matawie, K. M. (2004). „Parental Morality and Family Processes as Predictors of Adolescent Morality" în *Journal of Child and Family*

Studies, vol. 13, nr. 2, pp. 219-233, Springer Science and Business Media, New York.
191. Wood, R., Payne, T. (1999). *Competency-Based Recruitment and Selection*, Wiley & Sons, New York.
192. Yuen, Shirley (2008). *Cele trei virtuți ale părinților eficienți: lecțiile lui Confucius*, Editura Meteor Press, București.
193. Zimbardo, P.G. (1985). *Psychology and Life*, Scott, Foresman and Company, Glenview.
194. Zisulescu, Ş. (1978). *Caracterul*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
195. Zlate, M. (2002). *Eul şi personalitatea*, Editura Trei, Bucureşti.

Webiografie

http://www.edu.ro/index.php/articles/13614
http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclCOPEF.html.
http://www4.semo.edu/snell/scales/MRQ.htm.
http://faculty.sjcny.edu/~treboux/documents/parental%20authority%20questionnaire.pdf.
http://psycentre.apps01.yorku.ca/drpl/?q=node/15814

ANEXE

Anexa 1 – Chestionar pentru investigarea atitudinilor parentale (*Simona Maria Glăveanu*)

Vârsta: .....……
Gen: □ masculin □ feminin
Studii: □ gimnaziale □ liceale □ superioare (universitare)
Domeniul de activitate profesională:
□ economic □ relații cu oamenii □ coordonare □ conducere
□ producție □ altele
Numărul de copii: .....

Acordați punctaje gradului dumneavoastră de încredere în următoarele mijloace educative:

(1 – deloc; 2 – foarte puțin; 3 – mediu; 4 – mult;5 – foarte mult)

În general, în educarea copilului este eficient să acționezi:

a. *preluând sugestii* din următoarele direcții:
- Proprii mei părinți (există caracteristici general valabile ale copiilor, de aceea sfaturile sau mijloacele educative utilizate de părinții mei sunt factori importanți după care mă ghidez în educarea copilului);
- Prieteni, cunoscuți (consider că există aceleaşi caracteristici ale copiilor din societatea actuală şi, de obicei, că funcționează aceleaşi mijloace educative dacă copiii prietenilor mei au o vârstă apropiată de cea a copilului meu);
- Învățătoare (întrucât cunoaşte caracteristicile şi comportamentul copilului la şcoală);
- Consilier şcolar (ca persoană specializată în cunoaşterea caracteristicilor copiilor în societatea actuală şi în aplicarea mijloacelor educative adecvate);
- Cărți de specialitate (ce se adresează părinților şi oferă o imagine cât mai reală a copiilor).

b. *după cum consider eu de cuviinţă* (îmi cunosc foarte bine copilul şi doar eu ştiu cel mai bine să relaţionez şi să aplic cele mai adecvate metode educative;
c. *după ce mă consult cu partenerul/a şi decidem ce este mai eficient de făcut* (consider că doar împreună putem realiza cele mai bune modalităţi de educare a copilului întrucît doar împreună vom reuşi să cunoaşte cel mai bine copilul).

Chestionar

Descrieţi comportamentul dvs. şi al partenerului/ei în următoarele situaţii de viaţă părinţi-copii. Dacă unele din situaţiile enumerate nu s-au întâmplat în relaţia cu copilul dvs. scrieţi: „Nu este cazul" sau trageţi o linie.

1. Copilul ia o notă mică.

Care este reacţia dv? Care este reacţia partenerului?

2. Deşi copilul a învăţat împreună cu dv. lecţia, vine acasă şi vă anunţă că a luat insuficient.

Care este reacţia dv? Care este reacţia partenerului?

3. Deşi acasă copilul este liniştit şi are prieteni sunteţi chemaţi la şcoală şi anunţaţi că a avut un conflict cu un coleg.

Care este reacţia dv? Care este reacţia partenerului?

4. Copilul nu respectă o solicitare (cerinţă, regulă punctuală) emisă de dv. sau partener.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

5. Copilul nu respectă o regulă importantă emisă de dv. sau de partener.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

6. Copilul repetă aceeaşi greşeală, parcă din încăpățânare.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

7. Copilul intră în conflict cu alți copii?

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

8. Copilul manifestă un comportament adecvat.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

9. Deşi nu ați lucrat cu copilul la o lecție, învățătoarea vă anunță că a luat „foarte bine”.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

10. Deşi nu lucrați la multe lecții cu el, copilul dv obține multe calificative de „foarte bine”.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

11. Copilul tocmai a făcut un lucru pe care i l-ați cerut în mod expres.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

12. De cele mai multe ori, copilul respectă solicitările dv. şi ale partenerului

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

13. Observați că copilul are un talent.

Care este reacția dv? Care este reacția partenerului?

14. Care considerați că sunt calitățile părintelui perfect?

Anexa 2 – Grilă de identidicare a copiilor cu dificultăți şcolare şi familiale, destinată cadrelor didactice (*Simona Maria Glăveanu*)

Stimată doamnă învățătoare,

Vă rog a-mi comunica pentru consiliere numele elevilor din clasa dv. care prezinta trăsături de comportament mai accentuate (ce afectează adaptarea la mediul şcolar sau care deteriorează relațiile interpersonale dintre respectivul şi colegii săi sau cadrele didactice etc.) sau anumiți factori favorizanți ai apariției unor astfel de particularități de conduită.

Bifați una sau mai multe trăsături pe care le prezintă aceşti elevi şi completați spațiile punctate.

	Trăsături de conduită accentuate / Situații de viață defavorizante/factori de risc							
Numele şi prenumele	Tendințe agresive / impulsive	Timiditate	Dificultăți de învățare-disciplina	Divorțul recent al părinților (< 6 luni)	Deces recent în familie (< 6 luni)	Boală personală gravă/ce determină deficiențe	Boală gravă a unui membru al familiei	Situație materială precară

Clasa: .....….

□ Învățător □ Diriginte: …….....

Vă mulțumesc pentru sprijinul acordat.

Consilier şcolar psiholog.....

Anexa 3 – Inventarul C.C.P. (*Simona Maria Glăveanu*)

Vârstă: Sub 30 de ani ☐ 30-39 de ani ☐
40-50 de ani ☐ peste 50 de ani ☐

Gen: Masculin ☐ Feminin ☐

Stare civilă: Căsătorit cu părintele copilului ☐
Căsătorit cu altcineva decât părintele copilului ☐
Necăsătorit ☐ Divorțat ☐ Văduv ☐
Cuplu consensual cu părintele copilului ☐
Cuplu consensual cu altcineva ☐

Studii/ultima şcoală absolvită:
Şcoală generală ☐ Profesională ☐ Liceu ☐
Universitate ☐ Masterat ☐ Doctorat ☐

Situație materială:
Foarte bună ☐ Bună ☐
Medie ☐ Precară ☐

Numărul de copii: _____

Acest chestionar are ca scop studiul relației dintre părinți şi copii în societatea românească actuală.

Evaluați în ce măsură vă caracterizează afirmațiile de mai jos, utilizând următoarea grilă de cinci trepte:

1 – *niciodată;*
2 – *rareori;*
3 – *uneori;*
4 – *deseori;*
5 – *întotdeauna.*

Vă rugăm să citiți cu atenție enunțurile şi să fiți cât mai obiectivi; este indicat ca răspunsul să reflecte comportamentul manifestat concret, atitudinea şi credințele reale.

		1	2	3	4	5
1	Chiar dacă copilul promite ceva, are nevoie să fie susținut/supravegheat pentru a duce acțiunea la bun sfârşit.					
2	Atunci când îi solicit ceva copilului, mă asigur că a înțeles clar despre ce este vorba.					
3	Copilul face atât de multe greşeli, încât atunci când face şi ceva bun rămân indiferent/ă.					
4	Când face repetat aceaşi greşeală, copilul are nevoie de o pedeapsă mai dură pentru a-i stopa comportamentul.					
5	Câteodată mă gândesc că nu am ce-i face, că nu există o soluție pentru remedierea conduitei lui şi că, mai bine, îl las să facă ce vrea.					
6	Dacă multe situații dificile din viața copilului nu sunt luate în calcul de părinți, ele se rezolvă, oricum, de la sine.					
7	Consider că, pentru a stopa un comportament nedorit, decât să pedepsesc copilul, mai bine îl recompensez ori de câte ori nu îl manifestă.					
8	Pentru a-l recompensa pe copil îl laud în fața celorlalți.					
9	Dacă copilul are un conflict cu un coleg, analizăm împreună ce se poate face pentru a-l depăşi.					
10	Ori de câte ori copilul se ceartă cu prietenii, încerc să nu intervin între ei şi să îl las să rezolve singur problema.					
11	Ajung acasă obosit/ă şi las şcoala să se ocupe de copil în privința implementării normelor sociale.					

		1	2	3	4	5
12	În cazul în care copilul trece printr-o situație problematică, analizăm împreună cu el variante de soluții şi stabilim un plan în care fiecare (inclusiv copilul) are un anumit rol.					
13	În familia noastră nicio greşeală nu rămâne nepedepsită.					
14	Previn o situație şcolară dificilă (o notă mică sau mai multe) şi stimulez copilul să se apuce de învățat negociind cu el câți bani să-i dau ca să îşi cumpere ce doreşte.					
15	Copilul trebuie să se descurce singur în activitatea de învățare; doar aşa se va forma ca persoană independentă.					
16	Amenințarea şi frica de pedeapsă sunt în centrul disciplinării copilului.					
17	Imediat ce copilul a făcut ceva rău, îl cert şi îi explic de ce nu este adecvat să se comporte în acea manieră, chiar înainte de a-l întreba de ce a făcut respectivul lucru.					
18	Cred că „bătaia este ruptă din rai" şi te ajută să-ți disciplinezi copilul.					
19	În situația în care copilul nu are (în mod repetat) rezultate satisfăcătoare la o materie de bază, consider că pur şi simplu nu are abilități pentru ea şi nu trebuie să ne alarmăm.					
20	Intervin când copilul întâmpină dificultăți şi îl ajut să-şi gestioneze emoțiile negative (furie, nervozitate, frică etc.).					
21	Aplic mai multe pedepse şi nici una nu funcționează.					
22	L-am învățat pe copil ca, atunci când are o discuție care a luat o turnură negativă cu cineva, să facă tot posibilul să îl evite.					
23	Într-o situație problematică care îl priveşte, susțin copilul să participe şi să exprime soluțiile pe care le-a găsit					

		1	2	3	4	5
24	Când s-a comportat într-o anume manieră declarată social ca neadaptată, îl întreb pe copil la ce s-a gândit şi dacă consideră că a greşit cu ceva.					
25	Îmi învăţ copilul că din orice problemă/eşec se poate învăța ceva, dacă faci tot posibilul să o depăşeşti şi nu o mai repeți.					
26	Când copilul greşeşte, îl ameninț cu diverse tipuri de pedepse, dar nu le aplic.					
27	După fiecare conduită neadecvată analizez împreună cu copilul efectele acesteia pe termen scurt, dar şi pe termen lung.					
28	Înainte de a-i cere să facă ceva, îi explic copilului ori de câte ori este nevoie, până înțelege sensul solicitării.					
29	În contextul în care copilul s-ar considera, în mod repetat, inferior în raport cu ceilalți copii, aş discuta cu el şi i-aş aminti la ce este şi el bun.					
30	Dacă aş afla de la învățătoare că copilul a inițiat multe conflicte şi ar risca o notă scăzută la purtare, m-aş înfuria şi ar urma o perioadă de certuri şi pedepse dure pentru copil.					
31	Mă gândesc să mut copilul la altă clasă când are conflicte dese cu colegii.					
32	Îmi învăț copilul că, în afara violenței, sunt şi alte căi de a comunica celorlalți ideile şi dorințele tale şi de a-i determina să țină cont de ele.					
33	Privesc împreună cu copilul emisiuni de televiziune care vizează relația părinți-copii.					

		1	2	3	4	5
34	Chiar şi când privesc o emisiune de divertisment, am tendința să identific şi să analizez împreună cu copilul normele de conduită, din perspectiva avantajelor şi dezavantajelor.					
35	Desprind din orice situație un principiu de viață care să constituie un reper pentru comportamentul viitor al copilului.					
36	Stimulez relațiile de prietenie ale copilului cu alți copii de la care consider că are ce învăța.					
37	Pentru dezvoltarea caracterului şi a felului de a fi al copilului, importante sunt modelele oferite de prieteni.					
38	Grupul oferă copiilor ocazia de a elabora relații sociale reciproc armonioase.					
39	Prin activitățile din grupul de covârstnici, copilul reuşeşte să se orienteze şi către ceilalți şi să țină cont de nevoile lor.					
40	După ce copilul vine de la un eveniment social (film/teatru/excursie/tabără etc.) povestim şi analizăm întâmplările.					
41	Copilul este informat cu privire la deciziile care sunt luate pentru a ieşi din diverse perioade de criză fără a avea „drept de apel” şi trebuind să se conformeze					
42	Când copilul nu respectă o solicitare emisă de mine, ridic tonul şi țip, pentru ca el să vadă că nu este de glumit şi nu se tolerează indisciplina.					
43	Discutăm în familie ce probleme avem şi încercăm să ne ajutăm reciproc în găsirea celor mai bune modalități de depăşire.					
44	Când un membru al familiei este supărat, îşi descarcă nervii pe ceilalți.					

		1	2	3	4	5
45	Atunci când copilul repetă aceeaşi greşeală, consider că o face din încăpăţânare şi că nu m-am impus suficient, aşa că urmează sancţiuni mai dure.					
46	Dacă copilul ia o notă mică, mă gândesc că nici mie nu îmi plăcea şcoala şi poate este ceva moştenit; reacţionez spunându-i: „asta este, mâine poate vei lua o notă mai bună, cine ştie”.					
47	Mă stresează că eu şi partenerul conjugal nu avem idei comune în educaţia copilului; uneori cred că, atunci cînd se implică şi el, în loc să mă ajute, mai rău mă încurcă; ajungem să ne certăm între noi şi lăsăm problema copilului la o parte.					
48	Atunci când copilul nu reuşeşte să înţeleagă şi să înveţe pentru a lua măcar calificativul „suficient” la o disciplină şcolară, citim împreună lecţiile de mai multe ori.					
49	Copilul are nevoie ca părinţii să lucreze cu el pentru a realiza corespunzător temele.					
50	Atenţia pe care învăţătoarea o acordă copilului reprezintă condiţia esenţială a reuşitei şcolare.					
51	Pentru a ajuta copilul să înveţe mai bine într-un moment dificil (multe calificative de „insuficient”, corigenţe etc.), aş apela la serviciile unui profesor meditator.					
52	În cazul în care copilul ar avea corigenţe la două discipline, aş discuta cu învăţătoarea pentru a afla ce se întîmplă cu el şi ce modalităţi propune aceasta pentru a depăşi situaţia.					

		1	2	3	4	5
53	Vorbesc deschis cu copilul despre ceea ce simte el şi ceea ce simt eu faţă de anumite persoane sau situaţii stresante, accentuând că una este ceea ce simţim, iar alta este să ne comportăm conform intensităţii furiei.					
54	Pentru a-l ajuta pe copil să controleze furia, teama, neliniştea etc., ofer exemple despre cum au procedat alţi oameni cunoscuţi de noi.					
55	Folosesc personajele preferate din desene animate ale copilului pentru a-i explica cum putem să ne manifestăm stările şi cum ne afectează în viitor acest lucru.					
56	Copilul meu se descurcă bine în dispute: oricât ar fi de jignit sau bătut, ştiu sigur că oponentul său este cel puţin în aceeaşi stare.					
57	Îi ascund copilului evenimentele nefericite din familie (şomajul sau boala unui membru al familiei, problemele conjugale, dificultăţile financiare etc.).					
58	În momentul în care cineva din familie are un necaz, discutăm şi fiecare participă la găsirea unei soluţii.					
59	Dacă eu şi partenerul de viaţă am dori să divorţăm, cea mai bună variantă ar fi să anunţăm copilul fără prea multe explicaţii.					
60	Când apare o împrejurare stresantă, încerc să gândesc înainte să acţionez.					
61	Sunt stresat/ă pentru că partenerul meu nu se implică în educaţia copilului.					
62	Mi se întâmplă să fiu cuprins/ă de o furie inimaginabilă şi să o descarc pe oricine din familie.					
63	Profesia îmi ocupă tot timpul şi ajung acasă târziu şi destul de obosit/ă.					

		1	2	3	4	5
64	Simt că nu am timp de nimic; îmi este imposibil să-mi termin sarcinile de serviciu la locul de muncă şi de aceea le finalizez acasă.					
65	Sarcinile casnice îmi ocupă tot timpul; aproape că nu mai am timp de copii.					
66	Am nevoie de o mai bună organizare a timpului.					
67	Dacă ar apărea o ocazie ca să lucrez în străinătate pe o perioadă de cel puțin un an, aş aprecia că aceasta este un eveniment fericit pentru toți, inclusiv pentru copil.					
68	În mod real, iau parte la cât mai multe evenimente sociale sau familiale (sunt nelipsit/ă la petreceri de toate tipurile).					
69	Reuşesc să păstrez un echilibru între activitate şi petrecerea timpului cu copiii.					
70	În weekend ieşim cu întreaga familie în oraş sau în excursii.					
71	Duc copilul la teatru sau la film.					
72	Cu diverse ocazii, îi ofer copilului cărți despre care consider că l-ar ajuta în dezvoltarea pe plan social.					
73	În împrejurări de viață stresante, când simt că nu mai pot să fac față apelez la medicamente calmante.					

Mă informez despre diverse aspecte ale relației părinți-copii din următoarele surse:		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
74	Citesc articole.					
75	Studiez cărți de specialitate.					
76	Ascult emisiuni.					
77	Caut informații pe internet despre soluții la situații concrete (absentarea copilului de la şcoală, lipsa de chef/motivație în învățare etc.).					
78	Discut cu alți părinți.					

79	Apelez la serviciile consilierului-psiholog din cadrul şcolii.					
80	Preiau sugestii de la profesorii copilului.					
81	Fac parte dintr-un grup de discuții pe internet ce vizează această problematică.					

Anexa 4 – Grila de evaluare a percepției cadrelor didactice asupra dinamicii competenței parentale

(*Simona Maria Glăveanu***)**

Evaluați o serie de aspecte din atitudinea şi conduita părinților fiecărui elev, conform listei oferite mai jos.

Atitudinea şi conduita parentală	**Frecvență**					**Obser-vații**
	Nici-odată	**Rareori**	**Uneori**	**Deseori**	**Întotdeauna**	
Comunică cu copilul.						
Participă la şedințele cu părinții.						
Atunci când nu pot ajunge la şedințele menționate, utilizează toate resursele pentru a se interesa de evoluția copilului (sună profesorii/comunică pe e-mail cu aceştia, discută cu alți părinți, se informează de la colegii copilului etc.).						
Caută ocazii de a veni mai des la şcoală.						
Cunosc multe despre viața copilului lor.						

Par a-l înțelege bine pe copil.						
Cunosc şi aplică mijloace de educare pozitivă a copilului.						
Se implică într-un mod caracterizat de stăpânire de sine în rezolvarea problemelor copilului.						
Ştiu că, în educația copilului, explicația este rațiunea înțelegerii aspectelor vieții.						

Anexa 5 – Grilă de observare şi evaluare a comportamentului copilului la şcoală şi de investigare a evenimentelor familiale (din perspectiva cadrelor didactice)

(*Simona Maria Glăveanu*)

Evaluați comportamentul copilului (alegând una dintre variantele de mai jos, care exprimă frecvența de manifestare) și, ulterior, enumerați evenimentele/situațiile semnificative suvenite în ultimul an în viața copilului. La final, acordați o notă generală comportamentului copilului. Notați la rubrica „*Observații*" orice alte informații care considerate relevante (fie elemente care nu sunt conținute de grilă, fie detalii ale unor aspecte menționate în aceasta).

I. Comportamentul copilului	**Frecvență**					**Obser-vații**
	Niciodată	**Rareori**	**Uneori**	**Deseori**	**Întotdea-una**	
Adresează injurii colegilor.						
Agresează fizic colegii de clasă.						
Agresează fizic elevi din altă clasă.						
Agresează fizic copiii care nu învață în școala respectivă, dar sunt prezenți, din diferite motive, în incinta acesteia.						
Are o atitudine pozitivă față de colegi.						
Colaborează cu colegii atunci când are de efectuat exerciții colective în clasă.						

Se implică în sarcinile şcolare.						
Are o atitudine pozitivă față de profesori.						
Se raportează opoziţional/ obraznic față de profesori.						
II. Evenimente/situații importante apărute în viața personală/familială a copilului în ultimul an (situație materială precară, părinți intrați în şomaj, divorțul părinților, naşterea unui frate, îmbolnăviri proprii sau ale unui alt membru al familiei, decese etc.)	Dacă astfel de evenimente/situații sunt identificate în viața personală/familială a copilului în ultimul an, specificați (în măsura posibilităților) când au apărut fiecare dintre ele.					
III. Oferiți o notă generală comportamentului copilului pornind de la caracteristicile identificate mai sus.						

SUMMARY

The present-day interest of the theme

The competence structure and development was studied in the majority activity fields, with an explicit relation to work efficiency; on this coordinate, R Boyatzis issued a competence model taking into consideration noticeable personality traits and behavior.

Within our research we conceive a development of the respective term in the psychological counseling field through *parental competence* term, keeping the main notes of the generic term. The term was introduced and drafted by us in year 2008, being presented during the "*Sibiu International Conference*"; the study was published one year later in the volume "*Modern psychological research: directions and perspectives*", coordinated by M. Milcu. The parental competence term knew a wide acknowledgment in Romania, by the appearance in 2010 of "*Integrated national strategy of parental competences creation and development*", supported by Ministry of Education, Research Youth and Sports.

By studying the investigation surveys for family interrelationship available at national level, the absence of a valid tool to approach the relationship between parents and children of young school age was revealed; at international level established surveys were identified, however they were not available also for the companies responsible to distribution of psychological tests standardized for the Romanian population. These beliefs represented for our research needs

and objectives that triggered the action of drafting a survey to investigate the parental competence.

The final goal is to identify directions for the development of parental competence and to provide a appropriate climate for formation and child development. This objective will be achieved and described in detail in the next volume entitled: *Parental Education Programs*, in which we analyze national and international programs and present the results of a training program for the development of parental competence (designed and validated by me on Romanian population).

Work structure

Our paper "*Parental Competence. Models of Conceptualization and Diagnosis (Parental Competence Questionnaire)*", was focused on theoretical, methodology and application fields and includes two parts: one theoretical – with four chapters and one applicable – made of three chapters.

The first chapters that relates to "*parents-children relation*" *analyzes the existent scientific concepts in an integrative form,* that exceeds the reference limited to educational style (and implicitly, to center these relations on authority- emotional axis), *we suggested and defined* a new term – that of "*parental model*". At the same time issued six models that describe malfunctions of the parental psycho-behavioral picture (model of the *authoritative, indulgent, hyper-protective, negligent, unsteady and aggressive parent*) and one that reflects the optimal behavior and relation to the child (*competent* parent model).

In the second chapter we reorganized the theories regarding the family role in creating personality, attachment

and moral conduct, as well as in social insertion and in child cognitive development, both in structural model and parental competence, as well as premises in tracing its development directions.

The third chapter, was designed to *define the concept of "parental competence"* which was issued from the perspective of three explanatory-interpretative models: personal, situational and interactional.

Within the *personal* model, the parental competence was associated and related to parent's characteristics such as personality traits, the social competence level and emotional intelligence, resistance to stress, conflict management capacity, emotional/ personality turbulences, psychosis etc. The *situational* model explains the parental competence variation, depending on mediator vectors such as social-cultural and social-economic particularities, the type of family, the professional career touch on parent – child relationship, the situation of the child raised by nanny, while the *interactional* model reveals the emergence effect of the child, parents and context traits meeting in the parental competence dynamic.

The fourth chapter, called "*Diagnosis tools of parental competence*", treats with the issue of investigation tools for family interrelationship, on one side analyzing The national integrated strategy for creating and development of parental competence, promoted by M.E.C.T.S.) and on the other side, international innovations that address the positive parenting/parental competence.

The last three chapters of the work reveal the manner to develop the actual research: the fifth chapter describes the *research methodology*, within the sixth chapter the data is

presented and interpreted, while the seventh chapter expresses the *conclusions* and *references*.

The *general objective* of this research refers to a foray in the current issues field regarding phenomena and the beliefs regarding the creation of a scientific layout for psychological study of parental competence and to define the structural characteristics, understood as a progress factor within the child's school and social adaptation process.

The subjects. Initially there was a preliminary study (which focused on defining a factorial model of parental competence) on 160 parents of children from grades II-VI, the resulted data allowing to reorganize and re-systemize the assessment tool for parental competence (P.C.Q.). Subsequently, the number of subjects was extended to 535 parents (485 women and 50 men, age M= 41,07; SD = 2,89) and their children (297 girls and 238 boys, age M= 9,77; SD= 3,31) from grades II-V, within three general schools in Bucharest.

Research stages

Stage I – identification of the issues and if parental competence development needs through qualitative methods intended for parents, teachers, as well as children; on their basis, a series of items was created, structured following the factorial analysis and the parental competence factorial model was crystallized.

Stage II – involved a complex process. The parents were given for a period of four weeks, several tools, such as:

- in the first week – the survey that investigates parental competence (P.C.Q., drafted by us) which was validated during the pilot study with P.A.Q. (the survey that reveals the parental styles, issued by J.R. Buri in 1991), the parental competence dynamic assessment grill, from teachers perspective (drafted by us) and the inventory regarding the way of perceiving the educational model experience lived within the family (E.M.B.U. – C. Perris, L. Jecobsson, H. Lindström and H. von Knorring, 1980);
- the second and third week – the personality surveys 16 P.F. (R.B. Cattell, 1950) and G.Z (J.P. Guilford-W.S. Zimmerman, 1949);
- the fourth week – the surveys that focused on the coping style (COPE – C.S. Carver, M.F. Scheier and J.K. Weintraub, 1989), the emotional intelligence level (T. Carabin, 2005) and the marital relation characteristics (M.R.Q., that measures the psychological tendencies associated to intimate relations – W.E. Snell, Jr. H. Schicke and T. Arbeiter, 1996);

The children were tested through quantitative means (the inquiry based on questionnaire, for which the R.S. Woodworth-E. Mathews tool was used for children with ages between 7 and 12-13 years) and qualitative means (observance grills filled in by teachers and school counselor, essays, school marks etc.)

From *methodological* point of view, the Thesis is organized on *three directions*.

The first direction was represented by creating a tool for *parental competence diagnosis* (P.C.Q. survey respectively, specific for the parents of the children with ages between 6 and

10 years) and its validation through establishing the content validity (empirical studies and conceptualization supplied by the speciality literature) and of the competitive one (by relation to P.A.Q. – issued by J.R. Burri in 1991 after Diana Baumrind's typology);

The scales and the content of the P.C.Q. inventory represents a novelty in the field of the analysis of relations in the inside-family environment. We have also, issued a *model of parental competence*, as following the factorial analysis we identified five of its factors – *knowing the child and its age particularities, the emotional support and stress management, disciplinary measures, time management and crisis situations management.*

Also relevant are the conclusions that come from the *parental competence* investigation depending of a series of *social-demographic particularities*.

Significant differences were noticed between parents from the following perspectives:

a) high parental competence was identified to the subjects in the age interval 36-39 years, married that live consensually with the child's parent, with a good financial situation;

b) average parental competence is associated with characteristics of the type: age between 25 and 35 years, divorced/ not married/ widows, average financial situation;

c) low parental competence is met during the age interval after 40 years and decreases directly proportionate to age increase (only in a relation with a young age school child), for subjects that form a consensual couple with somebody else but the child's parent and have a precarious material situation or a very good one.

From a point of view of particularities regarding gender, study level, number of children, the differences between the

subjects divided on parental competence levels proved to be statistically insignificant (p>0,05).

Our results on this coordinate fulfill the researches in this area as there are (to a certain extent) studies regarding the dynamic of the parental interaction efficiency related to gender and financial situation, but the researches that analyze the parental efficiency depending on age, study level, number of children and marital status are quite absent (on the last coordinate, for example, only the problem of comparison between the mono-parental families and those with both parents present is the most frequently approached).

The second direction is summarized in the objective "*Issue of a structural model of parental competence created both on personological traits, as well as on several psycho-social aspects such as: coping style, emotional intelligence, particularities of marital relation and the perception of the educational model lived in the family*".

The investigational process was guided by two hypothesis.

The first hypothesis was focused on identifying "*a set of psychical traits personologic type which may represent predictors of parental competence*". The reductionist factorial analysis of 26 variables resulted from applying questionnaires 16 P.F. and G.Z. lead to five predictor factors of parental competence (defined by us): *self-control and emotional balance, resolutive ability, leadership abilities, scrupulosity and objectivity*; we find here at a great extent the factors in the model *Big Five: extraversion, agreeability, scrupulosity, emotional balance and intellect*.

We mention that through factorial analysis we did not intend to intervene to restructure the two personality assessment tools, but only to group the common factors and,

thus, to use them even more easily as variables-predictors of parental competence.

The second hypothesis asserted that "*several variables – of the type: emotional intelligence, coping style, particularities of marital relation, experience of the educational model lived in the origin family – have the quality of mediator factors and correlate with the parental competence dimensions*".

Investigation indicated as statistically significant a series of correlations:

a) parentally competent parents have a high level of *emotional intelligence* and reverse; however this does not mean that between the two items there is a causality relation, but an instrumental one;

b) the dimension "*child knowledge*" correlates:

- *positively* with the educational model lived by parents, based on tolerance, over-involvement, directing towards performance and stimulation, with the active coping style towards planning and characterized by searching the instrumental social support and with aggression within the marital relation and satisfaction regarding the relationship
- and *negatively* with the educational model lived by parents defined by having been favored as compared to its brothers and with certain couple relation particularities, of anxiety type, depression, perceiving its external control;

c) the parents ensuring an *emotional support and stress management:*

- *positively* correlates with the active coping focused on planning, the search of instrumental and emotional social support, positive reinterpretation and appeal to religion, with relational consideration, relation awareness, assertiveness and relation satisfaction
- and *negatively* with the educational model lived by parents, characterized by physical or verbal abuse, deprivation from several material facets, punition, humiliation, rejection, favouring the other brothers, over-protection, excessive affection with demonstrative character and creating the guilt feeling, with coping present through emotional discharge, keeping from acting and appeal to alcohol/medication, with concern, anxiety and depression connected to couple relation;

d) parents capacity to *discipline the child* correlates:

- *positively* with the educational model characterized by over-protection, over-involvement, tolerance directing towards performance and stimulation, with the active coping style towards planning and characterized by searching the instrumental social support and with assertiveness and relation satisfaction
- and *negatively* with the educational model presented through physical and psychical abuse, punition, humiliation and rejection, with the coping style characterized by emotional discharge, behavioral and mental passivity, with concern, motivation, anxiety, fear and depression regarding the couple relation;

e) parents ability to achieve an efficient *time management* correlates:

- *positively* to the model lived by parents presented through stimulating behavior, orientation towards performance and encouragement compared to the other brothers, with the coping style oriented towards planning and eliminating the competitive activities, with relational consideration, assertiveness and satisfaction in the couple relation and
- *negatively* with the coping that presents retention from action and perceiving the internal relation control, anxiety, depression and relation monitoring;

f) parents capacity to *manage the crisis situation* correlates:

- *positively* to the educational model lived by parents and defined by tolerance and stimulation, with the active coping based on planning, eliminating competitive activities and search for instrumental and emotional social support, with assertiveness and relation satisfaction
- and *negatively* with behavior of abuse, deprivation, excessive affection, creating guilt and favouring the other brothers during childhood, with anxiety, depression, fear connected to couple relation and its monitoring.

The third direction that we intended ("*revealing the relation between parental competence and children behavior patterns*") was translated into the following hypothesis "*children school and social adaptation involves variations that significantly correlates to the attributes of parental competence*".

The investigations revealed significant correlations between the parental competence dimensions and tendencies obvious in child school and social adaptation:

a) parents ability to *discipline* the child correlates *negatively* with the desadaptation tendencies in its behavior – schizoid type, impulsive/aggressive with imbalance manifestations;

b) capacity to make an efficient *time management* diminishes the obsessive and psycho-asthenic, impulsive tendencies oriented towards imbalance;

c) that of insuring the *emotional support and stress management* decreases child's tendencies towards simple emotiveness, obsessive and depressive/ hypochondriac;

d) parents ability to *manage the crisis situations* correlates *negatively* with a child behavior characterized by paranoid, impulsive and anti-social tendencies.

From *applicative* point of view, through its scientific and methodological process involved, the current research supplies:

- a survey with open items to investigate the need to train/develop parents towards parental interactions optimization;
- a grid to identify children that present difficulties to adapt at school and within society and have a difficult life situation;
- a valid tool for parental competence diagnose that may be used in knowing and intervention activity in family and school counseling;
- an assessment grid for parental competence dynamic (from teachers perspective);
- an observance grid for child behavior at school and data gathering regarding the family situation (from teachers perspective).

Although investigative-formative effort led to believe that the work proposed objectives has a *limits* (inherent in any scientific approach).

Our research findings were made by investigating a group of 535 subjects (parents and children), a structural and dynamic model developed suffer from unequal number of subjects (50 men and 485 women) therefore, we can say that we have developed a model of diagnosis and training of parenting competence development rather addressed maternal than both genders.

In our research, subjects were parents of children in grades II - IV of three schools in Bucharest, which is a sensitive in extrapolating the findings to all parents of children age group between 6 and 10 years.

Thus the *contributions and limits* of our research are becoming a real challenge in parental competence study (particularized for young school children and specific to Romanian population) as that premise in building development programs, thus aligning to international concerns, if we refer to my participation at the conference in Spain on the theme "*Evidence-Based Parent Education Programs and Best Practices to Promote Positive Parenting*", that took place in 2011 under the aegis of "*European Society for Developmental Psychology*".

Personal contributions

The paper theme, the drafted scientific process and the intended objectives are within the line of efforts to put to disposition of family/school counseling field specialists, methods to assess the parents-children relationships, as well as

"*The parental competence questionnaire*" and the "*Observance and assessment grids*" of its dynamic and of child behavior in school" from teachers perspective, based on which parents psychological profiles shall be identified, useful in the intervention diagnosis and assessment activity. Although, research results come to support "*The integrated national strategy to parental competence creation and developments*" promoted by M.E.R.Y.S. (Ministry of Education Research, Youth and Sports).